

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Trendy oboru management vzdělávání v diplomových pracích katedry

Trends in the field management of the education in dissertations of  
department

Michal Křížek

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Trendy oboru management vzdělávání v diplomových pracích katedry vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 5. 7. 2017

.....

podpis

Poděkování patří především vedoucímu práce PhDr. Václavu Trojanovi za odborné vedení a jeho cenné rady během zpracování. Poděkovat bych chtěl také PaedDr. Haně Králové nejen za pomoc při sestavování dotazníku, ale také za její ochotu a názory.

## **ABSTRAKT**

Management vzdělávání jako obor funguje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze již pět let. Tato diplomová práce hledá jisté trendy, které ho během svého působení potkaly, a to na základě všech dosud vypracovaných diplomových prací katedry za období 2012-2016. Diplomová práce také nabízí jakýsi přehled, který umožní snadněji pochopit důležité pojmy, jako je management, školský management, vzdělávací politika a v neposlední řadě i management vzdělávání.

Hlavním cílem práce je pak zmapování vývoje témat a obsahů, které se v posledních pěti letech objevovali v diplomových pracích katedry, pomocí analýzy určit, jaká problematika se v nich nejčastěji vyskytovala, popřípadě zjistit, jaké faktory ovlivnily výběr těchto témat a celou tvorbu diplomových prací.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

management vzdělávání, trendy, diplomové práce, Centrum školského managementu

**ABSTRACT**

The Management of the education is the five years old filed of study of the Faculty of Education of Charles University in Prague. This dissertation is looks for some trends of this field, based on all dissertations of the department for the period 2012-2016. The dissertation also provides an overview that is good for understanding of important concepts such as management, school management, educational policy or management ef education.

The main goal of this dissertation is to map the development of topics and contents that have appeared during the last five years in the dissertation of the department, to analyze the problems that were most often encountered and to find out which factors influenced the selection of themes and the whole process.

**KEYWORDS**

Management of the education, trends, disertation, developement, department

## OBSAH

1	Úvod .....	7
2	Pojmy důležité k pochopení managementu vzdělávání.....	9
2.1	Management.....	9
2.1.1	Manažer .....	12
2.2	Vzdělávání .....	14
2.2.1	Formální vzdělávání .....	15
2.2.2	Neformální vzdělávání .....	16
2.2.3	Celoživotní učení/vzdělávání .....	16
2.2.4	Informální vzdělávání.....	18
2.3	Vzdělávací politika .....	19
2.3.1	Strategie vzdělávací politiky 2020 .....	20
2.3.2	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	22
2.3.3	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 .....	23
2.3.4	Současná kritika vzdělávací politiky v České republice .....	24
3	Vysvětlení managementu vzdělávání .....	27
3.1	Školský management .....	27
3.2	Definice managementu vzdělávání .....	29
3.3	Vývoj managementu ve škole a managementu vzdělávání v ČR.....	31
3.4	Management vzdělávání a školský management jako studijní obory.....	33
4	Výzkumná část .....	36
4.1	Cíl výzkumu.....	36

4.2	Výzkumné otázky .....	36
4.3	Sekundární analýza dat .....	37
4.3.1	Postup analýzy .....	37
4.3.2	Otázky pro analýzu: .....	38
4.3.3	Uskutečnění analýzy .....	38
4.3.4	Analýza klíčových slov .....	39
4.3.5	Analýza názvů diplomových prací .....	52
4.4	Dotazníkové šetření .....	61
4.4.1	Odůvodnění jeho použití .....	61
4.4.2	Uskutečnění předvýzkumu .....	61
4.4.3	Analýza výsledků .....	61
4.4.4	Vyhodnocení dotazníku .....	68
5	Závěr .....	69
7	Seznam příloh .....	76

# 1 Úvod

Management vzdělávání jako obor funguje na Univerzitě Karlově již pět let. V České republice je v tomhle zcela osamocený, neboť se dá studovat právě pouze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, nikde jinde v České republice už ne. V zahraničí bychom tento obor mohli studovat například ve Spojených státech amerických nebo Velké Británii.

Za dobu své pětileté existence si u nás obor nicméně vysloužil respekt ze strany odborné veřejnosti a kromě toho nabídl studování oboru mnoha lidem, kteří se managementem (nejen v oblasti vzdělávání, ale i v celé řadě dalších oborech) zabývají i ve své praxi. Nejedná se tedy jen o ředitele škol a jiných školských zařízeních, popřípadě jejich zástupce, ale i celou řadu dalších pedagogů a pedagogických pracovníků (ať už úplně začínajících či pokročilých), personálních pracovníků, státních úředníků, vedoucích manažerů, studentů s malou nebo dokonce žádnou praxí a mnoho dalších zájemců činných v oblasti školství a vzdělávání. Zajímavým se nepochybně stal také pro mnoho absolventů předchozího bakalářského studijního oboru Školský management, jenž měl za úkol ukázat management z pohledu školského systému. Management vzdělávání nabízí ale daleko širší pojetí – management z pohledu celého vzdělávacího systému.

To, jak je obsáhlý a bohatý, ostatně dokazují i všechny dosud vypracované diplomové práce od roku 2012 až do roku 2016. Je proto výzvou pokusit se je všechny zmapovat a (jak samotný název práce napovídá) na základě toho odhalit trendy oboru management vzdělávání.

Teoretická část práce by měla nabídnout jakýsi přehled, který umožní snadněji pochopit důležité pojmy (mezi ně patří třeba management, manažer, vzdělávání ve všech jeho oblastech, školský management, vzdělávací politiku apod.), které nakonec vedou i ke snadnějšímu vysvětlení a vnímání samotného pojmu management vzdělávání. Nenajdete však zde jen onu definici, ale také jeho vývoj ve školním a vzdělávacím prostředí.

Autor zde nicméně nezapomíná ani na návaznost na Školský management, který je ostatně jako studijní obor starší. V textu jsou proto uvedeny základní rozdíly mezi oběma přístupy, a to i přesto, že donedávna odborná literatura oba termíny často spojovala.



Jelikož cílem práce je zkoumat trendy oboru management vzdělávání, je v teoretické části prostor i pro různé strategické dokumenty, které mají dát vzdělávání pro určité období jasný směr, cíle i priority a tím určit i trend celé vzdělávací soustavy.

Hlavním cílem výzkumné části pak bude zmapovat vývoj témat, která byla zadávána a následně zpracovávána studenty oboru Management vzdělávání, a to v letech 2012-2016, pomocí analýzy určit, jaká problematika se v nich nejčastěji vyskytovala a jaké faktory je ovlivnily, a tento vývoj na základě výzkumných otázek zhodnotit.

Pro výzkum je využita sekundární analýza dat, kde autor nejprve pracuje s klíčovými slovy a poté s názvy diplomových prací, a důležitou součástí je také dotazník určený pro zaměstnance katedry Centra školského managementu. Analýza by měla odhalit nejčastěji probíraná témata a oblasti, které se v diplomových pracích vyskytovaly. Dotazník pak slouží zejména k nalezení řady faktorů, které ovlivňují celý proces zadávání témat a tvorby diplomových prací, ale okrajově také k hodnocení.

## 2 Pojmy důležité k pochopení managementu vzdělávání

Abychom dokonale porozuměli obsahu a cíli managementu vzdělávání, je třeba znát a zcela chápat několik dalších termínů. Management vzdělávání je totiž jedním z mnoha oborů, který má kořeny v celé řadě oblastí a který je ovlivněn mnoha faktory.

V první řadě je důležité rozlišit jednotlivá slova – management a vzdělávání. Na první pohled pro nás možná ne tolik neznámé pojmy, po bedlivém a poctivém průzkumu však mohou překvapit svým širokým záběrem a významem.

### 2.1 Management

Ve světové i české manažerské literatuře bychom našli desítky interpretací pojmu management. Je tedy jasné, že neexistuje jednoznačné a všeobecné vysvětlení. Náповědou nám můžou být hned tři slova z cizích jazyků. První z nich je anglické sloveso „to manage“, což v češtině znamená „řídít“. Ne nadarmo se často setkáváme s tvrzením, že management je umění řízení. Druhý je pak francouzské „ménagement“, které vychází z latinského slova „manus“ (neboli v češtině „ruka“), jehož původní základ bylo ruční ovládání koní. Že se nejedná o nic, co by s management souviselo? Právě naopak. Jako metafora je to vlastně i docela výstižné.

Ať už nám pokusy o překlad napověděli cokoliv, dnes je jasné, že bez managementu bychom si dobře fungující organizaci nedokázali představit. Důkazem může být jedna z interpretací, která tvrdí, že management je specifická aktivita a proces interního (neboli vnitřního) působení na chování organizace, který je tvořen několika navzájem provázanými složkami, jež mají zajistit, aby reakce organizace byly na vývoj v jejím okolí co nejefektivnější. Mezi tyto složky patří plánování, organizace, vedení a kontrola a řízení. (Pittra, 2007)

Management nicméně může vyjadřovat až tři věci. Jednak se může jednat o řízení v obecném slova smyslu, jednak ale také o skupinu lidí, kteří vedou. Zde se jedná třeba o management určitého podniku. Odborníci se však na management dívají spíše jako na vědní disciplínu, která vychází ze zkušeností a poznatků z oblasti řízení. (Bachmann, Vítek, 2014, s. 73)

Podle Petera F. Duckera, zakladatele moderního managementu, se management týká hlavně lidských bytostí (nikoliv techniky a závazných postupů) a jeho úkolem je přivést lidi k tomu, aby byli schopni společného výkonu, s účinností stavět na jejich přednostech a jejich nedostatky učinit bezvýznamnými. Dále to vysvětluje takto: „Management je funkcí, disciplínou, návodem, který je třeba zvládnout.“ (Haas Edersheim, 2008, s. 22)

Na úplném počátku, tedy ještě před samotným procesem řízení, si je ale podle něj potřeba položit tři základní otázky, na které je nutné nalézt zcela jasné a konkrétní odpovědi. Mezi ně patří:

- **Co je předmětem naší činnosti?**
- **Kdo je naším zákazníkem?**
- **Čemu tento zákazník přikládá hodnotu?**

Management lze nicméně také chápat jako umění řízení, působení na určitou soustavu (jako například společnost) a ovládání její činnosti, či skupinu vedoucích pracovníků, kteří řídí firmu dle představ vlastníků. V neposlední řadě pak management musíme brát jako vědeckou disciplínu, která se opírá o poznatky z oblasti řady vědních disciplín (jako je ekonomie, matematika, psychologie, sociologie, etika apod.), neposkytuje však univerzální návody či nezvratná fakta, ale spíše různá doporučení, která jsou značně proměnlivá.

Někteří autoři také uvádí, že v managementu existuje několik stupňů. Na té nejvyšší úrovni je tzv. top management, který reprezentují vrcholoví manažeři. Zpravidla se jedná o ředitele organizace a jeho zástupce. Jejich úkolem je vytvořit dlouhodobý strategický plán a vizi, která dává organizaci směr. Jedná se tedy spíše o obecně složité problémy. Na té druhé úrovni je pak střední management, která nemusí být v některých organizacích zastoupena.

Pokud ale ano, tak ho představují především různí vedoucí oddělení a projektů. Střední manažeři jsou jakýmsi prostředníkem, a to mezi již zmíněným vrcholovým managementem a konečně i liniovým managementem, který je hierarchicky postaven nejnižší. Tzv. linioví (nebo taky provozní) manažeři jsou už v přímém kontaktu s výkonnými zaměstnanci, jejich plánování je proto spíše krátkodobého charakteru. (Bachmann, Vítek, 2014, s. 72-73)

Ve školství top management reprezentuje ředitel, popřípadě jeho zástupce, střední management pak třeba vedoucí prvního stupně základní školy a liniový management už samotný učitel.

Pyramida řízení organizace (Bachmann, Vítek, 2014, s. 72)



### 2.1.1 Manažer

Za manažera je považován člověk, který patří do skupiny zvláštních pracovníků, vykonávajících všechny čtyři složky managementu. Z toho vyplývá, že manažer plánuje, organizuje, vede a kontroluje a řídí a v širším měřítku nese zodpovědnost za celkový proces řízení, který má naplnit společenské poslání organizace.

Jiná definice, jež vychází zejména z kontextu růstu a rozšiřování soukromého podnikání, zase tvrdí, že „manažerem je ten, kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jednoho nebo více soukromých vlastníků této organizace. V malých firmách a v řadě větších firem může být výhradním nebo hlavním manažerem nejdůležitější (převážný) vlastník. Historický trend však působí směrem k oddělení řídicí funkce od vlastnictví a směrem k rozšiřování kategorie placených zaměstnanců, kterým říkáme manažeři.“ (Joseph Prokopenko, Milan Kubr et al., 1996, s. 21)

Schopný manažer by neměl zapomínat na pět základních funkcí (viz výše), tedy plánování, organizování, personální zajištění, vedení lidí a kontrolu. Ona kontrola, jako závěrečná část řídicího procesu, by přitom měla být považována za téměř nejdůležitější prvek v oblasti řízení. Je totiž zdrojem tzv. zpětné vazby, která slouží k ověření, zda bylo dosaženo plánovaných cílů.

S tím pak významně souvisí i nástroje potřebné k tomu, aby se tým vedený manažerem choval žádoucím způsobem. Tyto nástroje se dají souhrně označit jako motivace. Ta je v řídicím systému nepostradatelná a manažer by s ní měl pracovat ve všech jeho důležitých částech a fázích. Pokud by v oblasti řízení chyběla, těžko by se dosáhlo žádoucích výsledků. (Prášilová, 2006, s. 23)

Aby byl manažer respektován svým celým týmem a okolím, je důležité, aby splňoval několik zásadních rysů. Mezi ně můžeme zařadit odbornost, trpělivost, odpovědnost, komunikativnost, schopnost strategického myšlení, cílevědomost, umění motivovat a mnoho dalších důležitých vlastností. Vůbec nejdůležitější jsou ale bezpochyby ty, které se týkají vztahů s lidmi. Manažer totiž lidi vede a teprve oni pak poskytují služby. Manažer by se proto ze všeho nejvíc měl zdokonalovat zejména v mezilidské komunikaci.

Jedna z dalších definic to shrnuje takto: „Manažer tedy usměrňuje chod organizace tak, aby dosáhla nastavených cílů a ideálně využila všechny své zdroje, které má k dispozici. Přímou podporuje nebo aktivuje pracovní úsilí ostatních zaměstnanců a také pomáhá jejich úspěchům.“ (Bachmann, Vítek, 2014, s. 74)

Dalo by se tedy říct, že manažeři mají za úkol určovat směr, kterým se bude organizace ubírat a pro to hledají ta nejsprávnější a nejefektivnější řešení. V tomhle ohledu je důležité, aby byl manažer schopný dlouhodobě plánovat a na základě toho si stanovit krátkodobější cíle a kroky. Tím by měl zcela podporovat práci běžných pracovníků, kteří pracují přímo s klienty, zákazníky, pacienty apod.

Ve školství se tato funkce a vůbec termín management před rokem 1989 prakticky neobjevoval, poté však nová legislativa umožnila školám (a tím i ředitelům škol) větší samostatnost a přenesla mnohem více zodpovědnosti. Ředitel musel najednou řešit podstatně více oblastí své činnosti (právo, ekonomika, personalistika apod.), ale také se musel aktivně věnovat procesu řízení (a s tím související plánování, organizování, kontrola atd.). Sama Trojanová to shrnuje takto: „Nikdo v současné době nepochybuje, že ředitel školy je manažerem a jako manažer odpovídá za celkový chod školy.“ (2014, s. 14)

Nároky na funkci ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí jsou proto velmi vysoké. Vykonávat ji může pouze ten, který získal určitou praxi v přímé pedagogické činnosti (tři roky pro ředitele mateřské školy, čtyři roky pro ředitele základních škol a pět let pro ředitele středních škol). Dále se ředitelem může stát ten, kdo vedle předepsané praxe školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tzv. funkčního studia.“ (Bachmann, Vítek, 2014, s. 43).

To se však nevztahuje na ty, kteří prošli studijním programem školský management nebo obecně programem celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřeném na organizaci a řízení školství.

## 2.2 Vzdělávání

Pedagogický slovník o pojmu hovoří jako o stále více diskutovaném a nedostatečně ujasněném tématu. Za prvé je podle něj důležité od sebe odlišit výrazy „vzdělání“ a „vzdělávání“.

Vzdělání se může chápat několika způsoby. Za prvé jako součást socializace (neboli začleňování člověka do společnosti) jedince. Jedná se o složku osobnosti, která se formovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Patří do ní vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty či normy. Za druhé ho pak lze vnímat z obsahového hlediska, tedy jako systém informací a činnosti, které jsou plánovány v kurikulu různých škol. Za třetí se na něj může nahlížet z pohledu instituce. To bychom vzdělání vysvětlili jako společenský organizovanou činnost, o jehož zabezpečení se stará školství, tzn. tzv. formální vzdělávání. Zde se poté setkáváme s úrovněmi vzdělání, stupni a také různými druhy. Mezi další pojetí pak ještě patří socioekonomické a procesuální. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 292)

Pojem vzdělávání se v literatuře často používá též ve spojení s pojmem výchova. Ta se podle nejobecnějšího pojetí popisuje jako „činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí.“ (Průcha, 2011, s. 16)

Dalším pojmem, úzce spjatým s výchovou (a nepochybně i vzděláváním), je pak ještě socializace, což je proces, kdy se člověk vlivem výchovy a přirozené nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje dané společnosti.

V případě, že se bavíme o managementu v oblasti vzdělávání, je značně důležité tyto souvislosti vnímat. Obecně se totiž o vzdělávání mluví jako procesu, při kterém dochází k rozvoji jedincových vědomostí, dovedností a schopností. Vzdělávání si lze taky vyložit jako souhrn činností, který je ovlivněn mnoha vnějšími proměnnými aspekty (jako například politika). Vzdělávacím výsledkem je pak vzdělání (viz výše), vzdělanost nebo kvalifikace. V pedagogické teorii se pojem vzdělávání taky chápe jako „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2011, s. 17)

Jenže vzdělávání neprobíhá pouze v dětství a ve školách a školských zařízeních. Počítají se sem všechny fáze a oblasti celoživotního vzdělávání, tj. od dětství přes dospělost až po stáří, a celá širší vzdělávací činnosti a její příležitosti, tedy nejenom oblast formálního vzdělávání, ale i neformálního. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 9)

### **2.2.1 Formální vzdělávání**

Formální vzdělávání bylo dříve orientované na osvojování formy a rozvíjení představ, aniž by se dostatečně kladl důraz na obsah jako materiální základ vzdělání. Dnes už však vzdělávání, realizované ve školách a vzdělávacích institucích, má jasně vymezené a legislativně ukotvené cíle, funkce, obsah, prostředky a dokonce i způsoby hodnocení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 64) Zároveň by vzdělávání mělo reagovat na politické, ekonomické, sociální a kulturní potřeby společnosti a probíhat ve stanoveném čase a formách. Zde se tedy setkáváme (jak už bylo popsáno výše) s diferenciací vzdělávání, které zahrnuje různé navazující vzdělávací stupně a typy.

Výkladový slovník z pedagogiky pak také hovoří o tzv. teorii formálního vzdělávání, která se týká pojetí obsahu vzdělávání ve škole a způsobu jeho uskutečnění v praxi. Tato teorie preferuje myšlenku, že cíl vzdělávání nelze omezit jen na pouhé získávání poznatků, protože poznatky jako takové stárnou a nelze předvídat, které poznatky bude žák potřebovat v budoucích letech. Cílem vzdělávání je proto hlavně rozvíjet co nejvíce stránek osobnosti žáka, tzn. jeho rozumové schopnosti, paměť, schopnost pozorování, estetiku, mravní vlastnosti a mnoho dalších. (Kolář a kol., 2012, s. 180)

Mezi organizace poskytující počáteční formální vzdělávání řadíme ty organizace, které poskytují primární, sekundární a terciální vzdělání, po jehož ukončení dostane absolvent zpravidla osvědčení (vysvědčení, vysokoškolský diplom, certifikát, kvalifikaci apod.), a tím se mu navýší stupeň jeho vzdělání. Patří sem školy mateřské, základní, střední, gymnázia, střední odborné školy a učiliště, konzervatoře, vyšší odborné školy a vysoké školy.

Zapomenout nicméně nesmíme ani na další formální vzdělávání, které poskytují různé stupně škol. Na nich existují speciální programy pro ty, kteří nedodělali povinnou školní docházku. Další příležitosti vzdělávat se v dospělosti poskytují především střední školy, ale také konzervatoře, vyšší odborné školy a školy vysoké. Důvodem, proč se dospělí



vrací k formálnímu vzdělávání, je většinou snaha o vyšší postavení v práci (a s tím i platový růst) či osobní zájem o studovaný obor. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 13)

### **2.2.2 Neformální vzdělávání**

Pokud mluvíme o neformálním vzdělávání, máme na mysli oblast organizovaného a systematického vzdělávání, která je realizovaná mimo formální vzdělávací systém (proto se někdy mluví také jako o oblasti tzv. mimoškolního vzdělávání) a která poskytuje vzdělávání pro určitou skupinu lidí (jak pro dospělé, tak pro děti) v různých oblastech.

Neformální vzdělávání je organizováno institucemi, jako jsou třeba podniky, nadace, kulturní zařízení, kluby, školy, střediska volného času, domy dětí a mládeže, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, vzdělávací agentury, nestátní neziskové organizace i ziskové organizace věnující se vzdělávání především v oblasti občanského a zájmového vzdělávání apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 136) Pro tuto oblast byly speciálně vytvořeny další disciplíny a teorie. Jmenujme alespoň andragogiku (vzdělávání dospělých) nebo pedagogiku volného času.

Podle MŠMT se jedná o ty vzdělávací aktivity, v drtivé většině případů dobrovolné, které zájemcům nabízí rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, které jsou založeny na uceleném systému hodnot, ale absolventovi se nenavýšuje stupeň jeho vzdělání.

Počítají se sem také i další neformální vzdělávání, které ve většině případů poskytují různé soukromé organizace, jejíž hlavní činností je nabízet další vzdělávání na míru určitým firmám a podnikům nebo široké veřejnosti.

O další vzdělávání se stará ale také většina zaměstnavatelů, kteří ho vyhledávají pro své zaměstnance, různé asociace, komory či profesní sdružení. Neformální vzdělávání mohou poskytovat i školy, tyto aktivity ale nejsou zahrnuty v rámci formálního kurikula. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 14)

### **2.2.3 Celoživotní učení/vzdělávání**

V posledních letech se čím dál tím více prosazuje koncepce, která říká, že lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého svého života. V tomto smyslu ale celoživotní vzdělávání/učení nelze chápat jako prodlužování povinné školní docházky nebo rozšiřování

dosavadních vzdělávacích systémů. Pohled je totiž daleko širší. Celoživotní vzdělávání se totiž uskutečňuje „v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učící se společnosti. K realizace ideje dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciálního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 28)

Celoživotní učení zároveň představuje zcela jiné pojetí vzdělávání. Všechny možnosti učení/vzdělávání, tedy ať už v tradičních institucích, či mimo ně, jsou totiž chápány jako jeden propojený celek, který umožňuje jedinci získávat kvalifikaci různými cestami v průběhu celého života. Myšlenkový základ najdeme už v díle J. A. Komenského. (Kalous, Veselý, 2006, s. 26)

Význam celoživotního vzdělávání si uvědomuje i andragogický slovník. Ten ho vysvětluje jako „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 52) Kromě samotné definice jsou zde uvedeny i dvě základní etapy. Ta první je označovaná jako počáteční vzdělávání, ta druhá jako vzdělávání další.

Tyto trendy jsou dohledatelné v mnoha oficiálních dokumentech UNESCO, OECD, Evropská unie, Rady Evropy aj. Například UNESCO svůj koncept „lifelong learning“ představilo už v roce 1970, Rada Evropy to udělala o dva roky déle („education permanente“) a OECD v roce 1973 („recurrent education“). Již na přelomu 40. a 50. let se však pořádaly mezinárodní konference CONFINTEA (pořadatelem bylo UNESCO), na kterých se probíralo vzdělávání dospělých. Myšlenku celoživotního vzdělávání podporuje i po svém vzniku EU. Ta zpracovala v 90. letech strategické materiály jako Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání (1992) či Vyučování a učení: cesta k učící se společnosti (1996). (Průcha, Veteška, 2012, s. 52)

Vskutku detailní pohled pak přineslo také zasedání Evropské rady v roce 2000, které vstoupilo do dějin jako Memorandum o celoživotním učení. Zde bylo uvedeno, že „celoživotní učení již není pouhým aspektem vzdělávání, musí se stát principem určujícím nabídku a účast v jakémkoliv kontextu učení. V nadcházejícím desetiletí musí dojít

k uskutečnění této vize.“ (Memorandum o celoživotním učení, 2000) V dokumentu též najdeme, na co by se měla tato strategie zaměřit. Zmíněn byl například rozvoj vyučovacích a učebních metod, viditelný růst investic do lidských zdrojů, snadný přístup ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení či přiblížení možnosti celoživotního učení co nejvíce lidem.

Na celoživotním vzdělávání se musí zkrátka podílet jak celý vzdělávací systém, tak i vzdělávací politika (vysvětlení níže), a to nejenom na státní úrovni. Na konceptu celoživotní vzdělávání pak mimo jiné pracuje i management vzdělávání.

#### **2.2.4 Informální vzdělávání**

Informální vzdělávání můžeme chápat jako proces, který probíhá po celý náš život a během kterého člověk získává znalosti a osvojuje si dovednosti a postoje z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi.

Ve velké míře probíhá doma v rodině, také ale mezi vrstevníky, v práci a v neposlední řadě i ve volném čase, tzn. třeba při cestování, čtení knih a časopisů, při sledování televize či poslechu rádia, při návštěvě výstav, divadel a kin nebo při jiném kulturním vyžitím.

Mezi jeho základní rysy patří neorganizovanost, nesystematičnost a také absence jakékoliv institucionální koordinace (na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání). Dochází k němu tedy obvykle spontánně a jako učení je nezáměrné. Pedagogický slovník ho navíc považuje za „součást celoživotního učení/vzdělávání lidí, včetně těch, kteří dosáhli vysokého stupně formálního vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Andragogický slovník tento pojem popisuje v podstatě stejně. Informálním vzdělávání je opět popsáno jako proces, při kterém získáváme vědomosti a osvojujeme si dovednosti z každodenního života. Poukazuje však na to, že ač výrazně zahrnuje i tzv. sebevzdělávání, má to tu nevýhodu, že jedinec si nemůže ověřit své nabyté zkušenosti.

V rozvoji člověka je informální vzdělávání ale nesmírně důležité. Velkou úlohu má při něm například tzv. mezigenerační učení (tedy učení, které probíhá mezi generacemi – ať už záměrně či nezáměrně, vědomě či nevědomě). „Problém při objasňování informálního učení spočívá v tom, že tento druh učení lze obtížně zjišťovat a analyzovat. Děje se tak

kupříkladu na základě dat o frekvenci četby novin, odborné literatury aj. V zahraničí je často informální učení označováno termínem zkušenostní učení (experiential learning).“

(Průcha, Veteška, 2014)

## **2.3 Vzdělávací politika**

Oblast tzv. vzdělávací politiky<sup>1</sup> má v procesu vzdělávání nezastupitelnou úlohu. Jako jedna z částí veřejné politiky pojímá všechna pravidla, normy a praktiky, které pak řídí jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání.

Mezi odborníky je však spor o tom, zda vzdělávací politika je (nebo není) teorií vědeckou. Jeden z autorů to rozvádí takto: „Toto nejednotné stanovisko se projevuje jak v zahraničí – přesto, že na Západě existuje spousta prací o vzdělávací politice – tak zvláště v České republice, kde ovšem teorie vzdělávací politiky je na samém začátku svého rozvoje a před rokem 1989 v podstatě neexistovala“ (Průcha, 2009, s. 151).

Na to možná navazuje myšlenka, že je třeba rozlišit vzdělávací politiku jako praktickou činnost a vzdělávací politiku jako vědní obor. Ta první možnost znamená reálnou tvorbu politiky. Sem můžeme zařadit různé (praktické) kroky, jako například rozhodování ministerstva, tvorba strategických dokumentů, vyjednávání o způsobu financování apod. Pokud ale budeme o vzdělávací politice mluvit jako o vědním oboru, znamená to, že počítáme s vědeckým zkoumáním a hlubokou analýzou toho, jak praktická vzdělávací politika probíhá. (Kalous, Veselý, 2006, s. 8)

Vzdělávací politika má dnes zásadní úkol při plánování strategických koncepcí či reforem vzdělávacího systému. Jako taková je realizována buď prostřednictvím státní správy (vláda, MŠMT, parlament), nebo je přenášena na nižší úroveň a je vytvářena například

---

<sup>1</sup> Politika je opět široký pojem. Lze ji chápat třeba jako veřejnou činnost, správu, řízení státu či umění vládnout, nebo může představovat vztahy mezi státy, plán či postup jednání, výběr řešení z více alternativ, rozvážnost, chytračení či dokonce obezřetnost. V širším měřítku lze mluvit o procesu a metodě rozhodování určité skupiny lidí s pluralitními názory a zájmy nebo sféře, v níž se střetává tzv. „vládnoucí“ a „emancipační“ politika.

krajem nebo obcí. Zaměřuje se zejména na strategické cíle rozvoje vzdělávání, legislativu, způsoby financování, stanovení cílů a obsahu vzdělávání či způsoby kontroly a hodnocení.

Jedna z dalších definic tvrdí, že vzdělávací politika je souhrn principů, priorit a metod rozhodování vztahující se zejména k uplatňování společenského vlivu na vzdělání. Jejím úkolem je zajistit základní kontinuitu vývoje školství, a to bez ohledu na to, která vláda je právě u moci nebo který ministr je v čele ministerstva školství. Vzdělávací politika je vždy založena na určitých myšlenkových konceptech. V demokratických zemích je to zejména princip rovnosti příležitostí ke vzdělání, princip celoživotního vzdělávání, princip individualizace a diferenciací, princip internacionalizace a princip diferenciací vzdělávacích aktivit. Politika pak přímo ovlivňuje vzdělávání tzv. nástroji implementace. Sem patří třeba nástroje strategického řízení, politické deklarace, právní a organizační normy, fiskální nástroje apod. (Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích, 2010)

Jiná definice zase tvrdí, že pod pojmem vzdělávací politika si můžeme představit všechny formální i neformální pravidla, normy i praktiky, které řídí a přímo ovlivňují činnost a jednání jednotlivců a institucí v celém vzdělávacím systému. (Kalous, Arnošt, 2006, s. 7)

Vzdělávací politika je začleněna do celospolečenských priorit. Měla by působit nejen na školské instituce, ale i na další mimoškolské organizace, na výchovu v rodině a také v neformálních skupinách. Měla by být jakousi analýzou současného a předchozího stavu vzdělávání a vzdělanosti obyvatelstva, prognózou budoucího vývoje a také již provedenými změnami a přeměnami jak vzdělávacího procesu, tak i vzdělávacích institucí. (Průcha, 2009 s. 151.)

### **2.3.1 Strategie vzdělávací politiky 2020**

Klíčovým dokumentem, který určuje priority vzdělávací politiky v České republice, je v současné době Strategie 2020. Zde jsou po vzoru vyspělých zemí shrnuty základní principy, cíle a základní směry vzdělávání. Tento materiál navazuje na Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (známý také jako Bílá kniha) z roku 2001, který přestože byl jakýmsi výsledkem celospolečenské diskuze a formuloval spoustu myšlenek aktuálních dodnes, byla v poslední době nutnost reagovat na nové podněty a podmínky a některé východiska přehodnotit.

Strategie 2020 tedy nereaguje jen na technické, politické a ekonomické změny posledních let, ale taky na nenaplněné cíle a nesrovnalosti (způsobené zejména velkým množstvím dalších dílčích strategický materiálů) z uplynulého období. Nová strategie zároveň vychází z myšlenky celoživotního učení, kterou prosazují i další členské státy Evropské unie. Jak se píše v dokumentu: „Tohoto ambiciózního cíle bude možné dosáhnout jen v případě, že vzdělávací politika bude aktivně přispívat k flexibilnímu provazování různých vzdělávacích cest a k větší integraci vzdělávacího systému jako celku. Vzdělávací politika musí proto věnovat adekvátní pozornost všem hlavním typům vzdělávacích příležitostí, tedy nejen formálnímu vzdělávání, ale rovněž vzdělávání neformálnímu a rozrůstající se oblasti informálního učení.“ (MŠMT, s. 5, 2014)

Na základně zhodnocení uplynulého období a jeho důkladné analýzy pak tvůrci stanovili tři základní průřezové priority: (MŠMT, s. 12, 2014)

➤ **Snižovat nerovnosti ve vzdělávání**

Zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání, snížit počet odkladů školní docházky, zaměřit se na kvalitu druhého stupně základní školy jako hlavní vzdělávací proud a mnoho dalších.

➤ **Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad**

Dokončit a zavést kariérní systém pro učitele, modernizovat počáteční vzdělávání učitelů, zvýšit kvality výuky na vysokých školách apod.

➤ **Odpovědně a efektivně řídit celý vzdělávací systém**

Zřídit Národní radu pro vzdělávání, zajistit dostupnost a kvalitu informací o vzdělávání, srozumitelně seznamovat veřejnost se změnami apod.

V širším slova smyslu by měla vzdělávací politika v následujících letech zajistit neustálé zvyšování kvality vzdělávacích institucí, jednotlivých aktérů (včetně vztahů mezi nimi) a v neposlední řadě i samotné výuky a vzdělávacího procesu. To vše ale v součinnosti se záměrem poskytnout každému vzdělávanému člověku (nehledě na věk) stejnou šanci a podmínky pro naplnění svého maximálního potenciálu.

### **2.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**

Před Strategii 2020 směr vzdělávání určoval Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který je též znám jako Bílá kniha. Pojetí je obdobné jako u jiných strategických dokumentů. Autoři ji prezentovali jako systémový projekt, který formuluje různé myšlenky, záměry a programy, které měly určit vývoj vzdělávací soustavy v následujících letech. Vládou byla schválena v roce 2001.

Důvod jejího vzniku byla opět potřeba vytvoření hlubšího teoretického rámce (zejména o povaze člověka), který by vedl ke stanovení jasných cílů a priorit vzdělávání. Bílá kniha ale také reagovala na řadu hlubokých změn, které se podle autorů neustále rozšiřují, prohlubuje se jejich rozsah i jejich tempo. Na mysli měli samozřejmě hlavně rozvoj vědy a techniky.

Bílá kniha stavěla na myšlence, že „vzdělávání má více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život.“ (2001, s. 14) Z tohoto pohledu přinesli autoři hned několik obecných cílů vzdělávání a výchovy. Mezi ně patří například rozvoj lidské individuality, ochrana kulturního dědictví a zachování kulturní identity, výchova k ochraně životního prostředí, zajištění rovného přístupu ke vzdělání (podobně jako ve Strategii 2020), podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, zvyšování konkurence schopnosti ekonomiky a celkové prosperity společnosti či zvyšování zaměstnatelnosti.

Již v této době byla také aktuální problematika celoživotního vzdělávání (nebo učení). Bílá kniha vnímala potřebu propojení školského systému nejen s oblastí dalšího vzdělávání, ale také s politikou zaměstnanosti a sociální politikou. Autoři se to snažili vysvětlit následovně: „Zdůrazňuje se význam učení mimo rámec vzdělávací soustavy (vzdělávání na pracovišti, uznávání předchozí pracovní zkušenosti) a vůbec co největší prostupování oblasti učení a práce. Zvyšuje se úloha sociálních partnerů, zdůrazňuje se

osobní volba každého jedince a propojení individuální poptávky se společenskou. Znamená to také nový pohled na tradiční školní vzdělávání, které má zejména vytvářet nezbytné nástroje a motivaci, aby žák sám, z vlastní potřeby usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností a tím i schopnosti převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu.“ (2001, s.17)

### **2.3.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020**

Strategický dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (dále jen Dlouhodobý záměr ČR) je jeden z implementačních nástrojů Strategie 2020, který má zajistit snadnější komunikaci mezi centrem a jednotlivými kraji.

Jak se dále píše: „Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Trendy a cíle stanovené na úrovni ČR krajské úřady rozpracovávají pro specifické podmínky a potřeby svého kraje, navrhuji a zdůvodňují svá konkrétní řešení.“ (MŠMT, 2014)

Veškeré strategie zde uváděné mají počítat s neustálými změnami ve společnosti. Z toho důvodu dokument poukazuje na to, že je důležité v následujícím období systematictější přistupovat k přípravě učitelů na tyto změny, vybavování škol, řízení změn i inovaci rámcových vzdělávacích programů.

Mezi zásadní průřezové priority pak patří snížit nerovnosti ve vzdělávání a zkvalitnit vzdělávání a tím zlepšit pedagogické dovednosti učitelů. Dílčí kroky, cíle a priority jsou zde uvedeny pro předškolní, základní, střední a vyšší odborné vzdělávání.



Mezi další důležité strategie je zde zahrnuto: (MŠMT, 2014)

- Zefektivnění systému hodnocení žáků, škol a školského systému
- Rovné příležitosti ve vzdělávání, poradenství, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
- Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků
- Základní umělecké, jazykové a zájmové vzdělávání
- Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
- Ústavní a ochranná výchova a preventivně výchovná péče
- Další vzdělávání
- Řízení školského systému

#### **2.3.4 Současná kritika vzdělávací politiky v České republice**

Ačkoliv strategické materiály byly tvořeny na základě dlouhých analýz, kritici často vyčítají, že česká vzdělávací politika nemá už dlouhodobě jasnou vizi a zejména stabilitu. A to ví i ti nejvyšší političtí představitelé. Bývalý ministr školství, mládeže a tělovýchovy zhodnotil situaci ještě před vydáním Strategie 2020 takto: „Náš vzdělávací systém má mnoho silných stránek. Má ale také svá slabá místa, na kterých se odborníci a veřejnost v zásadě shodují už mnoho let. Mezi ně patří především nestabilita vládnutí, omezená funkčním obdobím vlády a sněmovny (a s tím související slabá politická podpora pro nutné reformní kroky) a nejasné rozdělení rolí mezi státem, kraji a obcemi. Z toho je zřejmé, že vedle vize je nutné český vzdělávací systém vybavit především fungujícím strategickým řízením. Připravovaná strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 by tedy měla být

především základním a závazným vodítkem pro stát, kraje, a obce v tom, jak řídit vzdělávací systém.“ (Učitelské listy, 2013)

O kritický příspěvek a zároveň různé návrhy na zlepšení se pak zasloužil také audit společnosti EduIn z roku 2015. Ten měl mimo jiné i zhodnotit stav vzdělávacího systému, zmapovat tuto oblast v jeho nejdůležitějších bodech a zrekapitulovat nejdůležitější události předešlých let. Kromě samotné kritiky nicméně přinesla také návrhy, čím by bylo dobré se zabývat v následujícím období.

Audit je rozdělen na tři části. Ta první se týká především vystihnutí současného vzdělávacího systému, a to za pomoci SWOT analýzy (která ukazuje přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby současného vzdělávacího systému), která má napomoci k přehlednější a jasnější identifikaci. Druhou část pak tvoří události, které proběhly (nebo započaly) v posledním školním roce, a jejich objektivnímu hodnocení. Poslední část je složena z návrhu opatření, kterými by se bylo vhodné zabývat v příštím roce.

Ze SWOT analýzy je patrné, že společnost EduIn se snaží objektivně vyzdvihnout pozitiva a naopak upozornit na negativa současného vzdělávacího systému. Mezi přednosti zahrnuje rozvinutou školní infrastrukturu, hustou síť institucí vzdělávajících budoucí i stávající učitele, legislativní a kurikulární prostředí podporující otevřenost vzdělávání na úrovni regionálního školství a orientaci na tzv. klíčové kompetence, vysokou míru absolventů se středoškolským vzděláváním, průměrné až nadprůměrné výsledky v některých oblastech mezinárodního srovnávání a v neposlední řadě i historický odkaz ke vzdělanosti, který je spjat především se jmény Komenského a Masaryka.

Slabin je ve SWOT analýze více. EduIn mezi ně zařadil třeba podprůměrnou úroveň financování veřejného školství, již zmíněné nekonceptní řízení spojené s častými politicko-personálními změnami (zejména na pozici ministra školství) a nekompetencí odpovědných lidí, nerovný přístup ke vzdělávání (jenž přetrvává dlouhodobě), zastaralá struktura školské soustavy (zejména na úrovni středoškolské), nízký zájem o učitelství či neschopnost sdílet vzdělávací vizi a vytvořit z ní společenské téma.

V příležitostech EduIn počítá s koncepčním rozvojem prostřednictvím Strategie 2020, tvorbou kariérního systému, další podporou kvality výuky na školách (adaptace

technologií apod.), reálnou šanci na zvýšení podílu ze státního rozpočtu a zkvalitnění výuky na učilištích či podílem rodičů a jejich iniciativou. Za hrozby je naopak považováno zaostávání vzdělávacího systému v závislosti na současné společenské požadavky, nekoncepčnost řízení, prohlubování nedůvěry v efektivitě systému nebo třeba neschopnost začlenit mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému.

V další části auditu se setkáváme s kritikou posledních událostí ve vzdělávání. Společnost EduIn vyzdvihla dokončení Strategie 2020 a zachování původních myšlenek a Strategii digitálního vzdělávání, která má napomoci rozvoji technologií na školách. Naopak za nešťastné kroky označila například zákon o pedagogických pracovnících, jednotné přijímací zkoušky na SŠ nebo změny ve financování církevních a soukromých škol. Rozporuplně je pak hodnocena novela školského zákona či kariérní řád.

Poslední část přináší navrhované kroky. Jako prioritu uvádí naplnit cíle Strategie 2020. K dalším návrhům patří otevření konzultací k probíhajícím novelizacím (a tím zapojení všech účastníků vzdělávání, podpora inkluze, sestavení Národní rady pro vzdělávání, které by mělo výrazně ovlivňovat směr českého školství, revize záměru k jednotným přijímacím zkouškám, konkrétní a skutečné kroky vedoucí ke kvalitě učitelů a mnoho dalších.

### **3 Vysvětlení managementu vzdělávání**

Nyní už se dostáváme k samotné definici managementu vzdělávání. Abychom ale dokázali vnímat jeho plný význam, představíme si ještě školský management. Po definici managementu vzdělávání se následně podíváme na jeho vývoj a obě oblasti (jak školský management, tak i management vzdělávání) si představíme jako studijní obory.

#### **3.1 Školský management**

Školský management, nebo také teorie řízení školství, je (jak bude také vysvětleno níže) významnou složkou managementu vzdělávání. Jedná se o souhrn teoretických poznatků, pravidel a norem, které slouží praxi řízení, z praxi vycházejí a případně ji obohacují o nové poznatky. Lze ho také chápat jako „objasňování aktivit vztahujících se k plánování, organizování a kontrole činnosti institucí tvořící vzdělávací systém.“ (Průcha, 2009, s. 146)

Tento typ managementu kromě samotného plánování zahrnuje také financování školství, organizování lidských zdrojů (personalistika) a ve značné míře i administrativu. Je tedy zcela logické, že se jedná o interdisciplinární oblast, která svými poznatky navazuje třeba na ekonomiku, psychologii, obecnou teorii řízení, teorii komunikace, právní vědy, sociologii a mnoho jiných oborů.

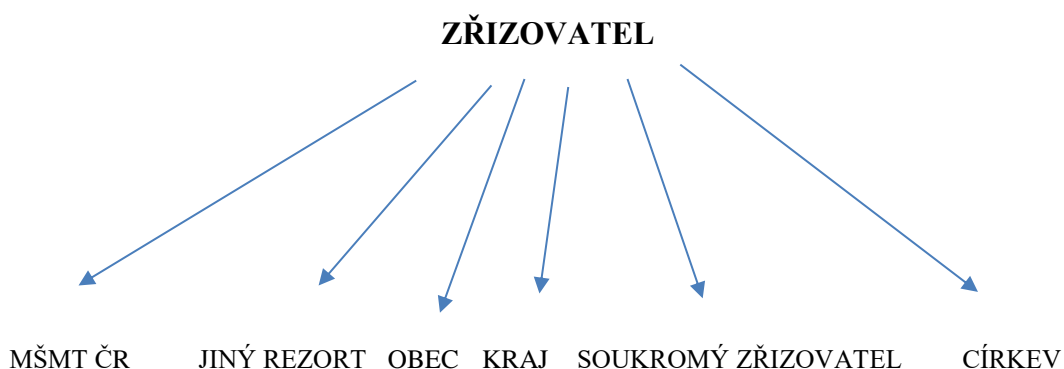
Další vysvětlení tvrdí, že školský management je obecně celkový systém řízení školství v zemi. Počítá se sem centrální makrořízení (na úrovni MŠMT), střední články i řízení v lokalitě (jednotlivé školy, rady škol apod.). V tomto smyslu zahrnuje školský management všechny instituce a činnosti vzdělávací politiky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 244) Relativně nově pak školský management můžeme vnímat jako obor studia, jenž se postupně uplatňuje na pedagogických fakultách ČR (včetně té na Univerzitě Karlově) a je určen pro další vzdělávání pracovníků v oblasti školství.

Že bychom ale v odborných literaturách našli jakousi jednotnost toho, jak školský management jasně a srozumitelně charakterizovat, to bohužel ne. Sám vedoucí katedry Centra školského managementu Trojan (2015) to vysvětluje následovně: „Dosavadní terminologická neuspořádanost vycházela z centrální oblasti, kterou je školský management,

který sám o sobě byl verbalizován několika různými způsoby, natož širší chápání týkající se komplexně pojatého managementu vzdělávání. Termín školský management ukotvený v odborné literatuře i v zákonných normách České republiky ovšem nemůže postihnout celou plasticitu oboru, neboť používaný atribut „školský“ jednoznačně evokuje pouze část vzdělávání realizovanou ve školách, a tím pádem značně zužuje výzkumné i oborové pole.“ (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s.5)

Řízení školství vykonávají potom dva subjekty: subjekty politické a subjekty státně administrativní. Politickým subjekty jsou poslanci Parlamentu České republiky a členové Výboru pro vzdělání, vědu a kulturu. Náplní jejich rozhodování jsou především legislativní procesy, zvláště pak schvalování školských zákonů. Druhá skupina už tyto pravomoci nemá, za to ale odpovídá za fungování školy. Průcha zmiňuje, že „tato složka řízení je označována jako školská administrativa (school administration), která zabezpečuje statní správu školství. (Průcha, 2009, s. 147) Tu dnes vykonávají třeba ředitelé škol a předškolního zařízení, obce, školské odbory krajských úřadů, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce aj.

České školy podle zřizovatele (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 245)



Management školy má oproti školskému managementu o něco užší záběr, protože řízení zde probíhá na úrovni jednotlivé instituce. V rámci školy to je prostřednictvím ředitele a jeho případnými zástupci. Vedle toho se pak formuje také tzv. teorie třídního managementu, jež se týká organizační činnosti jednoho učitele v rámci vyučování ve třídě.

### **3.2 Definice managementu vzdělávání**

Management vzdělávání jako vědní obor i pole praxe by měl v nejlepším případě zahrnout řízení ve všech vzdělávacích oblastech (tedy nejenom v oblasti formálního vzdělávání, ale i neformálního a celoživotního) a zaměřovat by se měl především na cíle a poslání vzdělávání. Výjimkou snad může být jen tzv. informální učení, které může být záměrné i nezáměrné, sebeřízené, incidentní i neuvědomělé a vychází z každodenních aktivit běžného života člověka. Z tohoto důvodu toto učení nemůže být organizované, čili nepotřebuje žádné vnější řízení, nelze tedy mluvit o managementu. Obor by však do jisté míry měl alespoň zkoumat jeho aktivity.

Budeme-li vycházet z kontextu celoživotního vzdělávání, kdy se člověk učí v celé své šíři a průběhu celého života, můžeme dostatečně pochopit i funkci a rozsah managementu vzdělávání. Jinak řečeno, management vzdělávání by se měl zaměřovat na řízení nejen škol a školských zařízení, které poskytují formální a neformální počáteční vzdělávání, ale měl by obsáhnout i ty organizace, které nabízejí celou řadu dalších činností a zejména tzv. další vzdělávání, do něhož jedinec vstupuje po opuštění vzdělávacího systému a dosaženého jeho určitého stupně. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 10)

Z akademického úhlu pohledu je zase management vzdělávání vnímán jako „souhrnné označení pro skupinu profesionálů v tomto oboru, která zahrnuje ředitele škol, učitele a ostatní profesionály v oblasti vzdělávání.“ (What is educational management, 2015) Mezi další odborníky v managementu vzdělávání můžeme ale řadit řadu dalších profesionálů. Zmínit lze třeba tvůrce politiky, výzkumníky nebo i různé konzultanty, které se podílí na způsobech zlepšení vzdělávání a vzdělávacího systému. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 16-17)

Pochopit význam managementu vzdělávání můžeme také z pohledu (spolu)tvůrců strategie a vzdělávací politiky, kteří přímo ovlivňují dění ve vzdělávání, či aktivních

vykonavatelů řídicích procesů ve všech možných vzdělávacích institucích, včetně těch, kteří se zapojují do tvorby a implementace vzdělávacího systému v České republice. (Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 20)

Přestože má management v této oblasti jisté odlišnosti od managementu v podnikatelských organizacích, a to hlavně ve společenském poslání a jinak nastavenými cíli svého působení, zahraniční literatura přináší v posledních letech nová vize a pojetí, díky čemuž oba světy částečně přibližuje.

Management vzdělávání „budoucnosti“ by měl být na tyto přeměny a trendy připraven a sám by se měl podle toho přizpůsobovat, měnit a vyvíjet. V této souvislosti přináší autoři tři nové základní role a cíle managementu vzdělávání, které by měly fungovat ve vzájemné kooperaci, tudíž by se měly navzájem doplňovat a propojovat. Společně navíc mají tvořit novou vizi managementu vzdělávání, zejména pokud o něm budeme mluvit v souvislosti s obchodem a ekonomikou. (Huff et al., 2013, s. 9).

Mezi tyto cíle patří:

- 1. Vzdělávání a rozvíjení (globálně) zodpovědných lídrů**
- 2. Dát možnost obchodním organizacím sloužit společnému dobru**
- 3. Účast na transformaci ekonomiky a podnikání**

V prvním cíli si můžeme všimnout pojmu „lídr“. S tím mimo jiné souvisí i pojem leadership (do češtiny to lze přeložit jako „vůdcovství“ nebo „vedení lidí“), se kterým často pracuje zahraniční literatura.

Jeden z autorů leadership například chápe jako využití vlivu, který je založen na jistých hodnotách. Zároveň poukazuje na to, že každý správný lídr by měl pro svoji organizaci mít srozumitelnou a jasnou vizi, která by měla být známa mezi všemi jejím členy. (Bush, 2008, s. 3-4)

Leadership je tedy schopnost vést lidi a díky tomu naplňovat hlavní cíle organizace. Nelze však tvrdit, že by lídr své lidi řídil. V tomhle ohledu je skutečně vhodnější používat slovo „vést“, protože je zde znatelná snaha své podřízené nejenom bezhlavě úkolovat, ale také respektovat, podporovat, oceňovat a odkrývat jejich pravý potenciál. Cesta k tomu stát se lídrem je velmi složitá. I proto existuje řada seminářů a speciálních programů pro manažery, kde se mají tyto kompetence naučit. (Leadership, 2016)

### **3.3 Vývoj managementu ve škole a managementu vzdělávání v ČR**

Samotný koncept managementu vzdělávání je velmi mladý. Jeho historie sahá do 70. let minulého století, kdy se o něm poprvé hovoří ve Velké Británii. V následujících desetiletích se pak významně rozvíjí zejména ve Spojených státech amerických, Velké Británii a Austrálii. Jeho kořeny a kořeny školského managementu bychom však mohly vystopovat již daleko dříve.

Management obecně ve školství se v České republice začal naplno projevovat až po roce 1989, kdy porevoluční legislativa přinesla pro školy mnoho změn a s ním i nároky na větší samostatnost a odpovědnost (viz kapitola o manažerech). Z ředitele se v této době stal plnohodnotný manažer a z managementu zase těžko oddělitelná součást školství.

Před rokem 1989 oproti tomu platila jasně daná pravidla, která reflektovala tehdejší politické a společenské zaměření, a tím vedoucí pracovníky značně omezovala. Pár věcí, které se využívají i dnes, ale přece jenom obsahovala. Instrukce například poukazovaly a vysvětlovaly řídicí funkci směrem k pedagogickým pracovníkům, poradní orgán ředitele školy, další vzdělávání pedagogů, kontrolu a hodnocení nebo rozvoj týmové tvořivosti.

Transformační proces po roce 1989 přinesl ale obrat o sto osmdesát stupňů. Označovat ho můžeme taky za tzv. přechodovou fázi. V té se udála mnoho rychlých a hlubokých změn, které se vyznačovaly především totálním zavrnutím předešlých znaků vzdělávání (zejména z ideologického pohledu). Direktivní přístup tak byl nahrazen liberálním pojetím, které však také napáchalo řadu škod (mezi ně můžeme počítat třeba nadměrné povolování vzniku středních škol v době, kdy počet středoškolských studentů spíše klesal). K jisté stabilitě se došlo až v roce 1995, kdy novela školského zákona dokázala



některé myšlenky usměrnit a dát celému systému přehledný řád. (Ludvík Eger et al., 1998, s. 19-20).

Podmínky v 90. letech minulého století umožnily ve školském prostředí také vzestup tzv. středního managementu, který má zajistit odborné řízení výchovného a vzdělávacího procesu a je definován školním vzdělávacím programem, ve své plné šíři. Manažerská literatura přitom rozlišuje dva termíny – manažeři první linie a střední manažeři. Rozdíl je v tom, že manažeři první linie stojí v hierarchii řízení „pouze“ nad výkonnými pracovníky (ve výrobě jsou to například mistři), zatímco střední manažeři vedou a řídí již větší úseky či dokonce celé závody, zároveň jsou ale zodpovědní vůči vrcholovým manažerům a jejich záměrům (Trojanová, 2014, s. 15-23).

Funkce ředitele (ale nejenom ta) tak z logiky věci skutečně spadá pod onen střední management. Pedagogický slovník ho ostatně vysvětluje jako „součást vnitřního řízení školy. Na 1. stupni ZŠ je to metodické sdružení, které vede učitel jmenovaný ředitelem školy. Na 2. stupni ZŠ a na středních školách jsou to předmětové komise pro příslušně vyučovací předměty (skupiny vyučovaných předmětů), které řídí předseda jmenovaný ředitelem školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 232) Trojanová (2014) však poukazuje na to, že ve škole existuje (a existovala už i v 90. letech) řada zaměstnanců, kteří také vedou určitou skupinu lidí (ačkoliv za chod školy přímou odpovědnost nenesou), a proto by se též měli počítat do středního managementu. Mezi ně patří třeba zástupce ředitele, výchovný poradce, různí koordinátoři, vedoucí školní jídelny, vedoucí školního klubu nebo družiny.

Management vzdělávání se v této době rozvíjel spíše v kontextu školského managementu. Nejedná se však o situaci, která by platila jen pro Českou republiku. I v zahraniční literatuře se v souvislosti s managementem vzdělávání dodnes často setkáváme spíše s managementem na úrovni škol. Není se čemu divit. Školy a školský systém obecně jsou i zde považovány za základní kámen vzdělávacího systému, logicky se tedy stávají středem pozornosti. Na rozdíl od České republiky je zde ale zdůrazněn význam vysokých škol (jak univerzitních, tak neuniverzitních) a částečně počítá i s těmi organizacemi, které se nějakým způsobem zapojují na řízení systému vzdělávání v zemi a které vzdělávání

poskytují jako svoji hlavní nebo vedlejší činnost. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 16.)

Školský management je tak (už jenom z pohledu vývoje) bezpochyby nejrozvinutější složkou managementu vzdělávání. To potvrzuje nejen její institucionální zajištění, ale i legislativní opatření z roku 2004 (Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon č. 563/2004 Sb.), která jsou zaměřena zejména na strategické řešení formálního vzdělávání a záběru školského managementu (řečeny jsou zde třeba pravomoce a odpovědnosti vrcholových manažerů). Mimo to v nich také najdeme požadavky na další odborné vzdělávání ředitelů a tím i rozvoj jejich manažerských kompetencí. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 17)

Jenže management vzdělávání nemůžeme omezovat pouze na úroveň školského managementu. Kromě školského systému je tu totiž také systém celoživotního vzdělávání a s ním i celá řada dalších organizací, které se podílejí nejenom na vytváření vzdělávací strategie, ale i politiky. To si mimo jiné uvědomovala i Evropská unie, která od svého vzniku publikovala řadu strategických opatření (viz podkapitola Celoživotní vzdělávání). Za zmínku stojí také Memorandum o celoživotním učení (2000).

### **3.4 Management vzdělávání a školský management jako studijní obory**

Management vzdělávání byl jako studijní obor otevřen na Univerzitě Karlově v návaznosti na bakalářský obor Školský management, a to v roce 2009 Centrem školského managementu. Zatímco u nás lze tento obor studovat jen v Praze, v zahraničí je úspěšně zavedený a pevně zakotvený a nabízený nejrozličnějším účastníkům (What is educational management, 2015). Své zastoupení má zejména ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii.

Školský management má oproti tomu jako obor už téměř pětadvacetiletou tradici. Jeho založení bylo vyvolané počátkem 90. let 20. století potřebou vzdělávat školské pracovníky na vedoucí pozici, tedy v době, kdy hovoříme o tzv. přechodové fázi (viz kapitola Vývoj managementu ve škole). Na ředitele jsou v této době najednou kladeny větší nároky, a tím i větší zodpovědnost (třeba po ekonomické, ale i manažerské stránce).

Touha po systematickém vzdělávání ředitelů škol a vedoucích pracovníků nakonec vedlo k vytvoření pracoviště a v rámci Pedagogické fakulty UK v Praze, a to v roce 1992. Velkou zásluhu na tom měl tehdejší profesor Jiří Kotásek. Svůj prvnopočátek zde má i současné pracoviště Centrum školského managementu, samostatnou katedrou se však stala až v roce 2005, tj. o 13 let později. Studium je od prvního roku určen zejména pro ředitele škol a školských zařízení, postupem času začal být zajímavý také pro jejich zástupce, obecně má ale oslovit co nejširší spektrum řídicích pracovníků ve školství. (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 34-37).

Management vzdělávání byl tedy jako obor založen sedmnáct let po založení samotného pracoviště na PedF UK. Jeho úkolem je zaměřovat se na celý vzdělávací systém a řízení všech vzdělávacích organizací, včetně těch, kteří se podílejí na vytváření strategických materiálů a politiky v ČR. Od bakalářského oboru Školský management se liší zejména svým obsahem (což už jsme ostatně nastínili výše).

Absolvent oboru Management vzdělávání by měl být odborník, který získal dovednosti, znalosti a kompetence pro pozice určené především k řízení a rozvoji vzdělávací soustavy. Veškeré manažerské a pedagogické postřehy (kompetence) by měl uplatnit například při tvorbě vzdělávacího programu či stanovení strategie rozvoje organizace. Měl by být také připraven na personální řízení a vedení svých zaměstnanců či domlouvat spolupráci s potenciálními partnery, institucemi a komunikovat s veřejností.

Na stránkách Univerzity Karlovy (Management vzdělávání, 2009) se dále píše: „Tento odborník je schopen zodpovídat za zlepšování kvality výchovy a vzdělávání, za zajištění rovných příležitostí pro všechny, za efektivní a účinné využívání všech prostředků tak, aby vzdělávací instituce dosahovala svých cílů.“

Zde jsou některé základní odlišnosti mezi Školským managementem a Managementem vzdělávání: (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 18-19)

Kurikulum oboru:

<b>Školský management</b>	<b>Management vzdělávání</b>
Zaměřen na management škol a školských zařízení	Zaměřen na management ostatních vzdělávacích organizací a organizací odpovědných za řízení ve vzdělávání v ČR
Zaměřen na realizaci vzdělávací politiky	Zaměřen na utváření a možnost aktivního ovlivňování vzdělávací politiky
Absolvent = realizátor vzdělávací politiky	Absolvent = stratég a spolutvůrce vzdělávací politiky

## **4 Výzkumná část**

Ve výzkumné části této diplomové práce bude autor analyzovat trendy oboru management vzdělávání, a to na základě dostupných diplomových prací katedry. Pro tuto potřebu byl zvolen kvantitativní výzkum.

První zvolenou technikou je sekundární analýza dat. Jedná se o studium a rozbor a dokumentů, které byly shromážděny někým jiným (a třeba i za jiným účelem), ale za kterých lze získat dosud nevyhodnocené informace. V našem případě budeme zjišťovat a hodnotit celkový vývoj diplomových prací oboru management vzdělávání. Mezi zdroje dat pro sekundární analýzu patří třeba archivní data, oficiální statistická data, databanky statistických údajů, datové publikace z výzkumu a datové soubory z výzkumů na počítači. Naším zdrojem budou závěrečné práce, které jsou uloženy online v tzv. repozitáři, kde jsou k dohledání všechny diplomové práce Univerzity Karlovy.

Výhodou této analýzy je, že méně zasahuje do soukromí než například dotazovací techniky a jejím prostřednictvím lze lépe provádět srovnávání. Nevýhodou může být nedostupnost některých dat, což se našeho tématu naštěstí netýká, protože všechny diplomové práce jsou veřejnosti k dispozici, a také pravděpodobnost chyb jejich obsahu.

Dále je ve výzkumné části použit dotazník. Ten byl zaslán vybraným profesorům oboru management vzdělávání, kteří měli možnost témata vybírat, nebo přímo hodnotit jejich zpracování.

### **4.1 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem práce je zmapování vývoje témat, které byly zadávány a následně zpracovávány studenty oboru management vzdělávání, pomocí analýzy určit, jaká problematika se v nich nejčastěji vyskytovala, a tento vývoj na základě výzkumných otázek zhodnotit, popřípadě zjistit jaké faktory ho ovlivnily.

### **4.2 Výzkumné otázky**

Jaké témata se v diplomových pracích objevovala nejčastěji?

Existuje nějaká souvislost mezi zadávanými tématy a aktuální situací ve vzdělávacím systému? Jaké další faktory ovlivňují podobu diplomových prací?

## **4.3 Sekundární analýza dat**

Jak již bylo nastíněno výše, autor si pro tuto práci vybral techniku sekundární analýzy dat. Ta začala nejprve výběrem dokumentů. V našem případě se jedná o doposud všechny zpracované diplomové práce oboru Management vzdělávání na Univerzitě Karlově. Ty jsou veřejně dostupné online, prostřednictvím tzv. repozitáře.

### **4.3.1 Postup analýzy**

#### 1. Výběr dokumentů

- repozitář závěrečných prací, který je dostupný online
- diplomové práce byly zpracovány v letech 2012-2016

#### 2. Volba kategorií

- obor Management vzdělávání
- období 2012-2016
- diplomové práce

#### 3. Volba záznamové jednotky

- klíčová slova
- slovní spojení
- název (námět)

#### 4. Stanovení systému kvantifikace

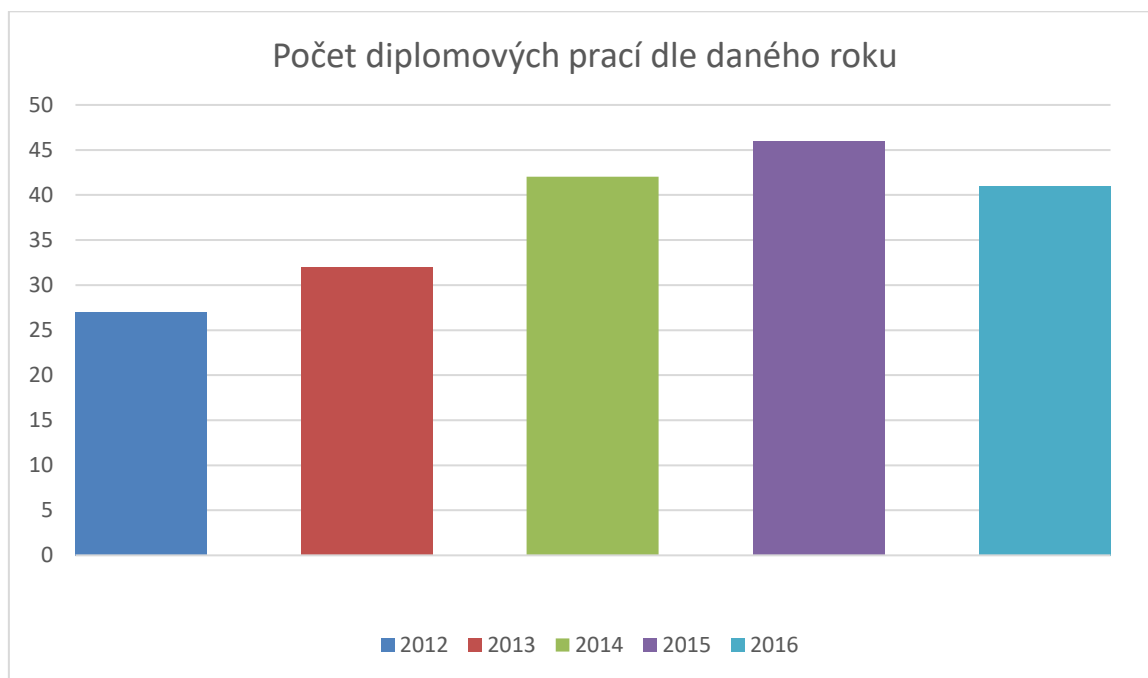
- výskyt (kódujeme jen ano nebo ne)
- frekvence (kolikrát se jednotka vyskytla)

### 4.3.2 Otázky pro analýzu:

1. Kolik diplomových prací bylo doposud v tomto oboru vypracováno?
2. Roste počet diplomových prací?
3. Která klíčová slova se nejčastěji vyskytovala v diplomových pracích katedry?
4. Čím se doposud témata diplomových prací zabývala? Lze v něm najít nějaký vývoj?  
Jsou nějaká témata aktuálnější?
5. Jaké typy vzdělávání a oblasti se v diplomových pracích vyskytovaly nejčastěji?  
(formální, neformální, zájmové, firemní)

### 4.3.3 Uskutečnění analýzy

Za dobu pět let existence oboru Management vzdělávání bylo celkem vypracováno a odevzdáno 188 diplomových prací, což v průměru dělá 37,6 prací za každý rok. Dle grafu (uvedeného níže) nicméně vyplývá, že od roku 2012 do roku 2015 počet diplomových prací vždy mírně narůstal. V prvním roce, tj. 2012, to bylo 27 (ve srovnání s ostatními roky je to vůbec nejméně), o rok později 32, v roce 2013 42 a v roce 2015 dokonce 46. V zatím posledním roce, tj. 2016, bylo odevzdáno 41 diplomových prací.



Z výčtu všech diplomových prací bylo úspěšně obhájeno 167 z nich, 21 byly ohodnoceny jako neobhájené. Neúspěšnost při obhajobách tedy není nikterak vysoká. Číslem se jedná o pouhých 11, 17 procent.

#### 4.3.4 Analýza klíčových slov

Přestože může analýza klíčových slov mnoho naznačit, je třeba říct, že ji nelze považovat za zcela stoprocentní. Musíme totiž vzít v potaz, že výběr klíčových slov prováděli autoři diplomových prací na základě svých subjektivních postojů a vědomostí. Některá slova mohli studenti opomenout, některým naopak zase mohli přičítat větší význam.

Stejně problematicky lze vnímat i způsob analýzy výsledků. Je třeba si uvědomit, že mezi mnoha klíčovými slovy bychom mohli najít mnoho synonym. Za příklad můžeme uvést pojmy *předškolní vzdělávání* a *preprimární vzdělávání*. Některé pojmy lze zase přiřadit k nadřazenějším tématům (například *mateřské školy k preprimárnímu vzdělávání* apod.).

To se v analýze asi nemůže stoprocentně zohlednit. Aby však byla co nejpřesnější, autor počítal s tím, že klíčová slova se můžou v diplomových pracích objevit v různých pádech (*škola - školy*) či v jiném slovním druhu (*škola – školní*).

Zde jsou uvedeny některé další příklady:

*škola – školy – školské - školství*

*kompetence – kompetenční*

*pedagog – pedagogové - pedagogický*

*management – manažerský – manažer*

*personalistika – personální*

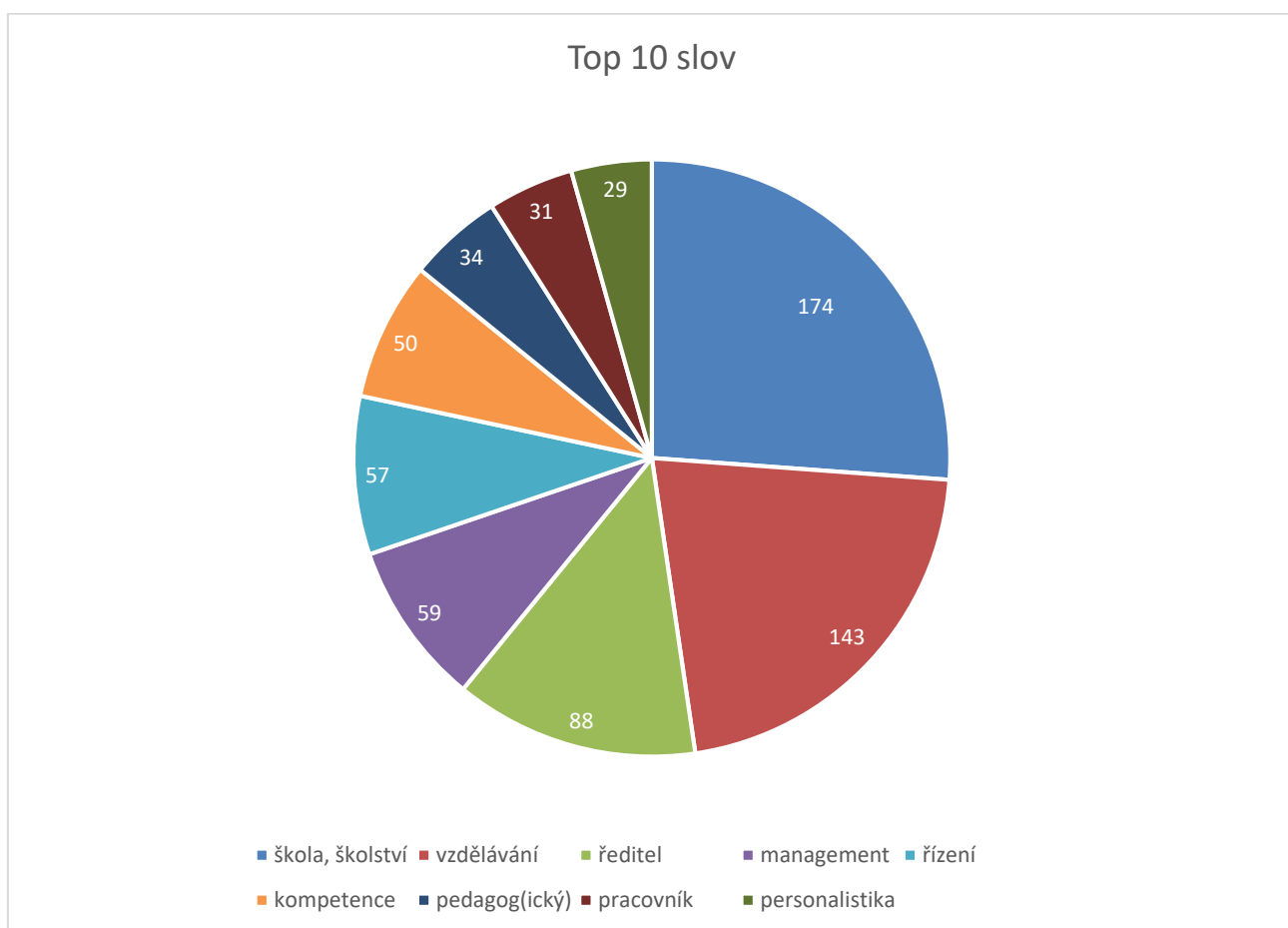
*motivace – motivační*



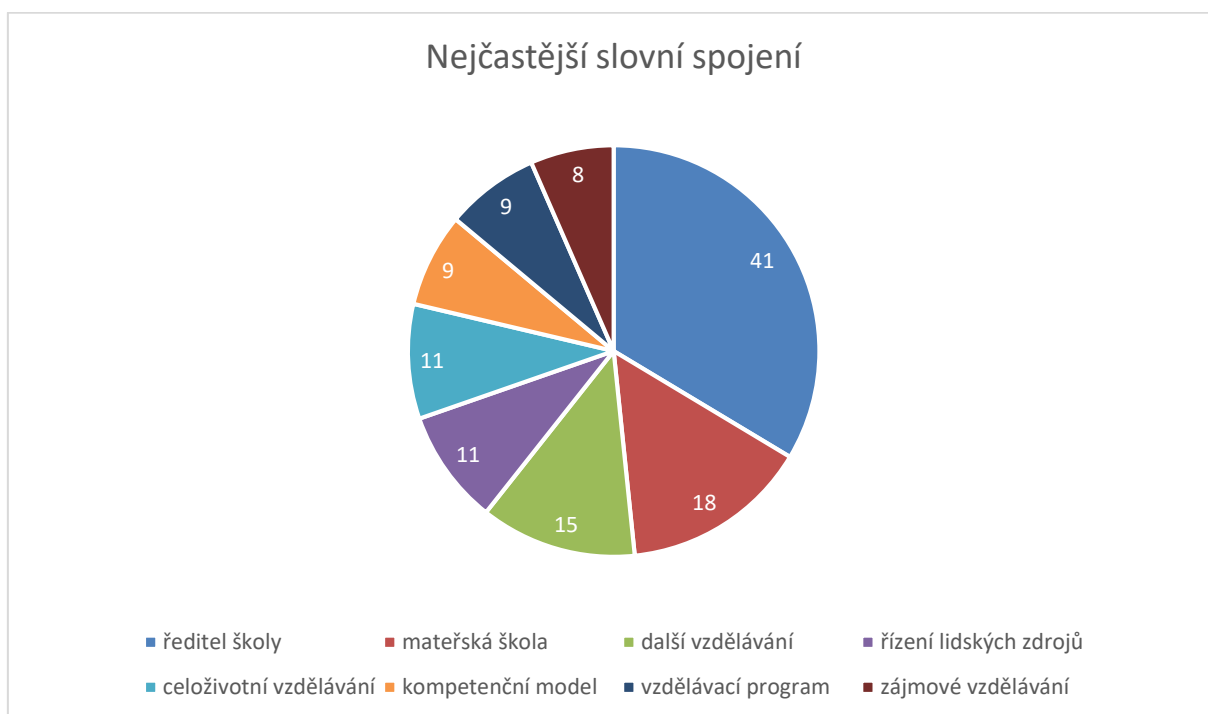
Nutno též podotknout, že každá diplomová práce má jiný počet klíčových slov. Některá jich má více, některá naopak méně (což opět může naše výsledky trochu zkreslovat). V jedné práci se navíc může vyskytnout jedno slovo (nebo slovo příbuzné) víckrát (často se to týká *školy*, *managementu* apod.).

Všechny analýzy (uvedené níže), týkající se klíčových slov, jsou rozděleny na dva způsoby. Ten první zkoumal pouze jednotlivá slova, ten druhý už zohledňoval i fráze (čili spojení několika slov). Pro analýzu autor využil program „Primitive Word Counter“.

#### a) Analýza klíčových slov ze všech diplomových prací (2012-2016)



Na základě analýzy „Top 10 slov“ lze zjistit, že v diplomových pracích se v klíčových slovech nejčastěji vyskytovala *škola* nebo *školství*. V pracích se vyskytly hned 174krát. Na druhém místě se umístilo *vzdělávání* (143), třetím *ředitel* (88), čtvrtým *management* (59) a pátým *řízení* (57). Do deseti nejčastějších klíčových slov se ještě vešla slova: *kompetence*, *pedagog(ický)*, *pracovník* a *personalistika*. Mezi další často uváděná klíčová slova patří: *rozvoj* (29), *učitel* (28), *hodnocení* (25), *předškolní* (26), *zřizovatel* (23), *profesní* (19), *další* (19), *motivace* (18), *základní* (17), *program* (17), *čas* (14), *strategie* (14), *adaptace* (13).



Na základě analýzy „Nejčastější slovní spojení“ lze zjistit, že diplomové práce se nejčastěji týkaly osoby *ředitele školy*. A to zcela prokazatelně. V klíčových slovech se objevilo hned 41krát. Na druhé místě se umístila možná trochu překvapivě *mateřská škola*, na třetím *další vzdělávání* a čtvrtým až pátým *řízení lidských zdrojů* a *celoživotní vzdělávání*. Do výčtu nejpoužívanějších slovních spojení se pak ještě dostal *kompetenční model*, *vzdělávací program* a *zájmové vzdělávání*.

## Vyhodnocení

Z analýzy klíčových slov ze všech diplomových prací vyplývá, že ačkoliv management vzdělávání má širší záběr než školský management a nemá se orientovat pouze na školní prostředí, je škola (nebo obecně školství) stále v popředí zájmu i v tomhle navazujícím oboru. To samé lze říct i o postavě *ředitele školy* nebo školského zařízení, kterého se témata diplomových prací týkala velmi často (viz graf slovní spojení). Jistý vliv na tom s největší pravděpodobností má i vliv samotných studentů oboru management vzdělávání, kteří ve většině případů pracují ve školství a ve značné části právě na pozici ředitele (nebo ředitelky) školy. V diplomových pracích se nicméně ve značné míře také objevovaly i jiné role. Byli to například *učitelé*, *pedagogové* nebo (řečeno v obecném měřítku) *pracovníci*.

Lze však konstatovat, že autoři diplomových prací mohli na danou problematiku pohlížet z různých úhlů a mohli (nebo dokonce měli) ji zpracovávat z pohledu managementu vzdělávání, nikoliv pouze školského managementu. To mimo jiné potvrzuje i fakt, že *vzdělávání* se mezi top klíčovými slovy objevilo na druhém místě. Vzhledem k zaměření oboru to na druhou stranu ale není nijak překvapivé.

V analýze se také zcela logicky objevují pojmy týkající se *managementu* a *řízení* či *personalistiky* a *řízení lidských zdrojů*. S tím možná souvisí i další dílčí pojmy, jako *adaptace*, *motivace* a *hodnocení*, se kterými se dnes na školách a školských zařízeních pracuje zcela automaticky. Výrazně velký prostor pak měly i *kompetence*.

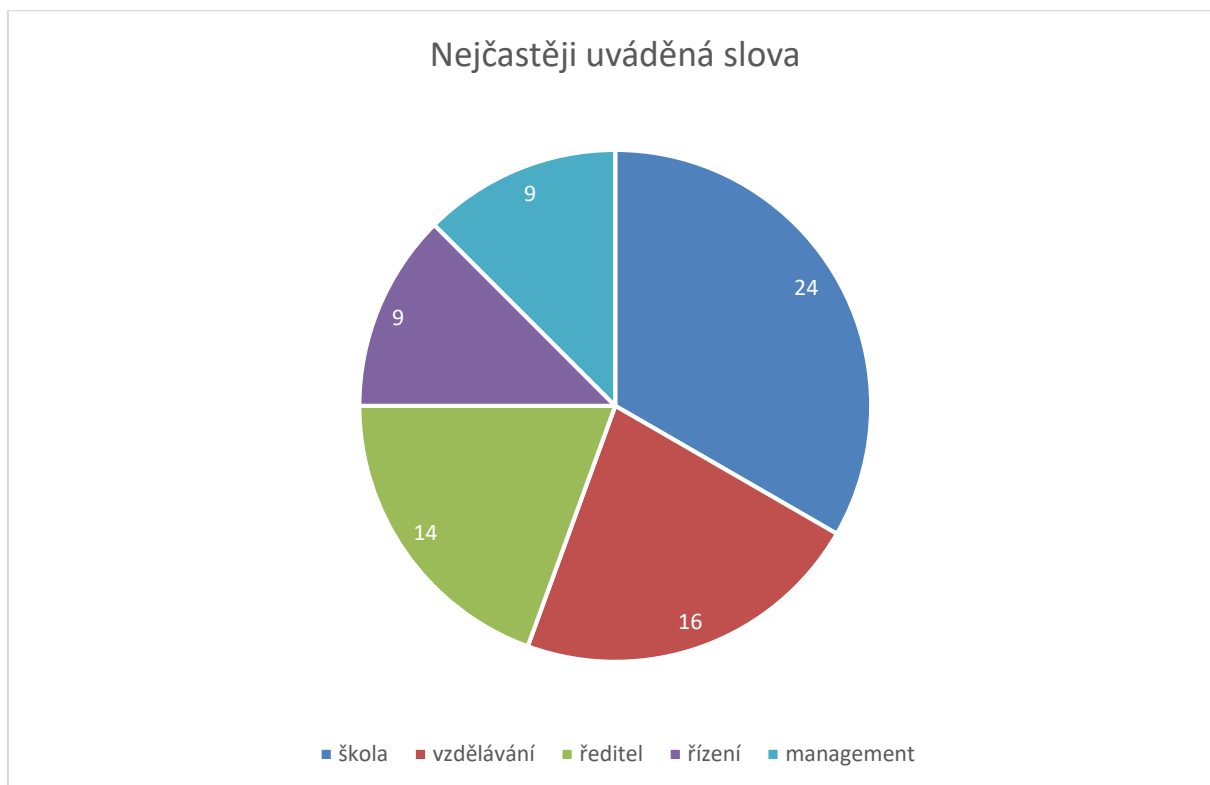
Mezi často probíranými tématy se nachází také *celoživotní (učení) vzdělávání*, *další vzdělávání* a *rozvoj*. Všechna tři posledně zmiňovaná klíčová slova v posledních letech nabývají na významu a lze je vyhledat i v současných strategických vzdělávacích materiálech. Příkladem může být Strategie 2020, která ve svých prioritách například uvádí, že „další vzdělávání může významně přispívat k osobnostnímu rozvoji jednotlivce, zvyšovat jeho lepší uplatnitelnost na trhu práce, ale rovněž podporovat aktivní občanství a sociální soudržnost.“

V diplomových pracích je pak také akcentován význam *zřizovatelů*, které mají v procesu vzdělávání důležitou úlohu a zastupují hned několik funkcí. Jednou z nich je třeba *hodnocení*, jenž jako pojem též figuruje i v naší analýze.

Dále se studenti věnovali také pojmu *strategie*, což znovu odkazuje na značný vliv současných strategických materiálů nebo obecně potřeby mít ve vzdělávacím procesu jasnou vizi (nebo chcete-li strategii). V této souvislosti nutno zmínit také *vzdělávací program*, kterým by se mělo řídit každé školské zařízení.

Velmi zajímavou kategorii v neposlední řadě tvoří jednotlivé stupně vzdělávání. Analýza konkrétně ukázala, že největšího prostoru se těšilo *vzdělávání předškolní (preprimární)*. To figurovalo v žebříčku nejčastějších klíčových slov před základním, středním i vysokým školstvím.

## b) Analýza klíčových slov z diplomových prací z roku 2012



V roce 2012 se v klíčových slovech nejvíce vyskytoval pojem týkající se *školy* (24). Poté se nejčastěji vyskytovalo *vzdělávání* (16), *ředitel* (14), *řízení* (9) a *management* (9). Další slova, která již nejsou zobrazena v grafu jsou: *hodnocení* (5), *kompetence* (5), *další* (4), *zřizovatel* (4), *celoživotní* (3), *program* (3), *maturitní* (3) či *vedení* (3).

Ve slovních spojeních kralovalo *další vzdělávání a ředitel školy*.

### Vyhodnocení

Vzhledem k tomu, že již známe analýzu klíčových slov ze všech diplomových prací (2012-2016), lze konstatovat, že analýza orientující se na diplomové práce z roku 2012 se celkovému výsledku nijak nevymyká.

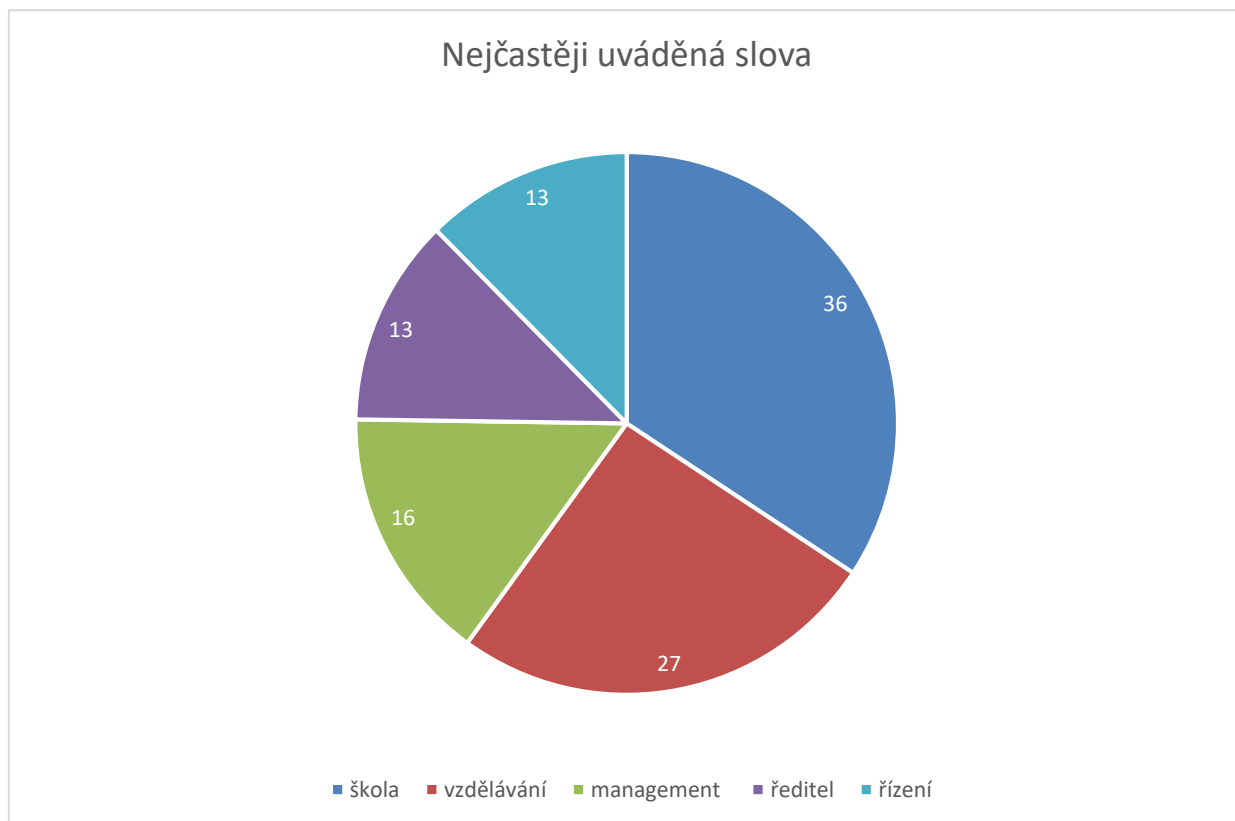
Pojmy jako *škola*, *ředitel*, *vzdělávání* nebo *management* se objevovaly téměř v každé diplomové práci a často mezi sebou měly i souvislost. Zde jsou některé příklady názvů prací:

„Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání“, „Ředitel mateřské školy v roli lídra, manažera, vykonavatele“ či „Management změny ve škole“.

Ono *další vzdělávání* či *vzdělávání celoživotní* bylo také často řešené v kontextu školského managementu a funkce ředitele. Za příklad můžeme uvést: „Celoživotní vzdělávání ředitelů škol a jejich profesní rozvoj“ či „Standard ředitele školy jako prostředek celoživotního vzdělávání a hodnocení ředitelů škol zřizovatelem.“

Souvislost s aktuální situací ve vzdělávání bychom tedy mohli hledat spíše ve specifitějším tématech. Za zmínku jistě stojí pojem *maturitní*, byť se celkově vyskytl pouze třikrát. I tak lze předpokládat, že jeho výskyt je daný tehdejší situací ve vzdělávání, neboť v tomto roce byl poměrně čerstvý nový maturitní systém a v platnosti byla již nová reforma (Reforma maturitní zkoušky proběhne příští rok, 2010). Za příklad můžeme uvést práci „Řídící činnosti orgánů zajišťující společnou část maturitní zkoušky v náběhové fázi v roce 2011“, která se této problematice věnuje v celé své šíři.

### c) Analýza klíčových slov z diplomových prací z roku 2013



Z grafu vyplývá, že v diplomových pracích katedry v roce 2013 bylo nejčastějším klíčovým slovem *škola* (36). Na druhém místě se umístilo *vzdělávání* (27), na třetím *management* (16) a čtvrtým až pátým *ředitel* (13) a *řízení* (13). Do top 10 se pak ještě dostaly tyto slova: *pracovník* (8), *kompetence* (7), *personální* (5), *rozvoj* (5) a *zřizovatelé* (5). Za zmínku pak možná stojí i výskyt slov *learning* (4) a *technologie* (4).

Ve slovních spojení se největší pozornosti těšil *ředitel školy* společně s *mateřskou školou*. Hned za nimi pak *další vzdělávání* a *personální práce*.

## Vyhodnocení

Ve srovnání s rokem 2012 se pětice nejčastějších slov z diplomových pracích z roku 2013 nezměnila. Rozdíl je pouze v pořadí. Zde stojí za pozornost umístění *managementu*, které se posunulo na třetí místo.

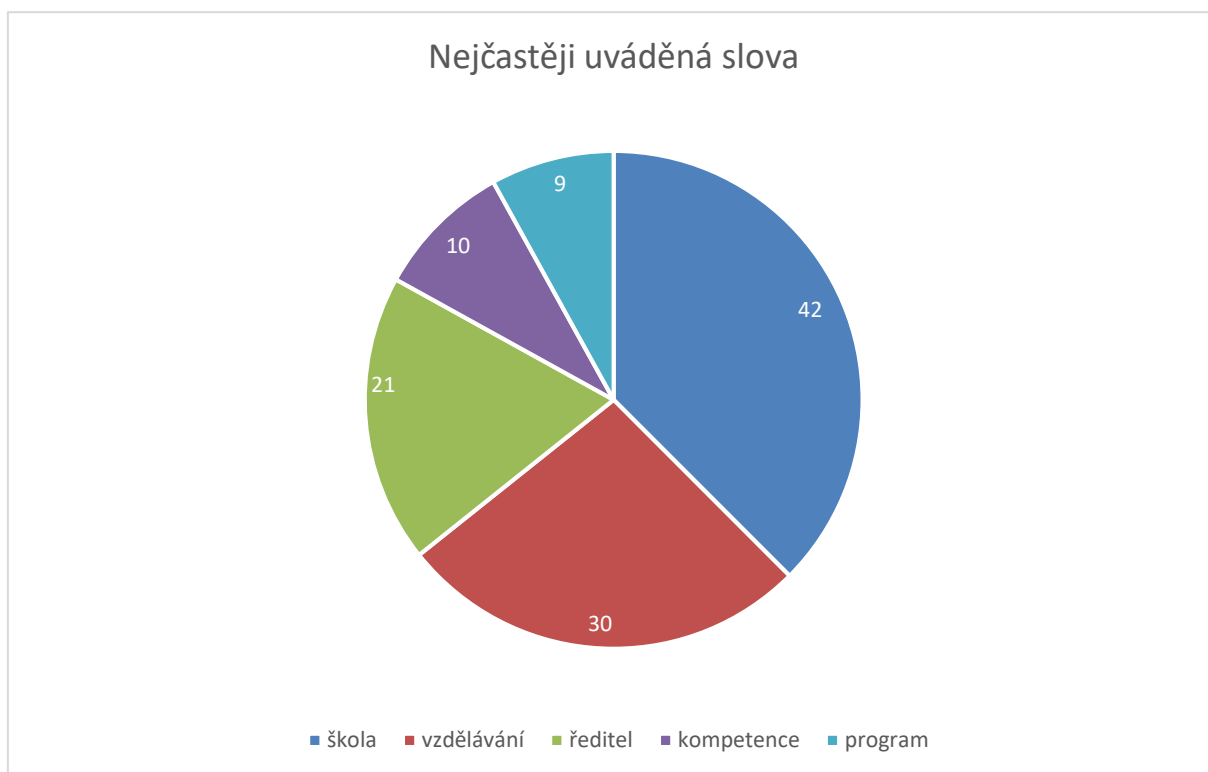
V tématech ale měli již větší prostor i jiní *pracovníci* (ačkoliv často v souvislosti s procesem řízení) a růst v četnosti zaznamenala i oblast personalistiky. Příkladem budiž práce jako „Motivace pedagogických pracovníků v mateřských školách“ či „Řešení skupinových konfliktů v mateřské škole (z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol Středočeského kraje).“

V tomto roce se problematika *managementu vzdělávání* poprvé také více týkala *mateřských škol*. Výše už jsou ostatně některé příklady uvedeny. K nim ještě můžeme přiřadit i tyto práce: „Firemní mateřské školy (jako aktuální otázka vzdělávací politiky v České republice)“ či „Manažerské kompetence řídicích pracovníků mateřských škol v České republice“. Proč se zrovna v tomhle období mateřské školy dočkaly takové pozornosti? Důvodů bychom našli nejspíše více. Jeden z nich můžeme najít v souvislosti s aktuální situací ve vzdělávání (sem bychom zařadili třeba onu práci týkající se firemních mateřských škol), ten další je třeba dán tehdejšími zaměřením studentů, kteří svá témata mohli směřovat ke své profesi (viz dotazníkové šetření).

To, že se v diplomových pracích odráží i aktuální trendy ve vzdělávání, můžou potvrdit práce, jež v klíčových slovech měly pojmy *learning* a *technologie*. Konkrétně se

jedná o „Moderní didaktické prostředky současnosti v řízení škol a vzdělávání“ a „M-learning v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků“.

#### d) Analýza klíčových slov z diplomových prací z roku 2014



Z grafu vyplývá, že *škola* (42) je v žebříčku nejužívanějších slov opět na prvním místě. Na druhém je *vzdělávání* (30) a na třetím *ředitel* (21). Do top 5 se pak dostaly ještě *kompetence* (10) a *program* (9). Z dalších slov vyjmenujme ještě *pedagogický* (9), *pracovník* (9), *učitel* (9), *základní* (7), *management* (7), *rozvoj* (7), *zřizovatel* (6), *další* (5) či *systém* (5).

Ve slovních spojeních se nejčastěji vyskytoval *ředitel školy*, *vzdělávací program* a *další vzdělávání*.



## Vyhodnocení

Diplomové práce z roku 2014 se opět nejvíce zabývaly *školním* prostředím a dle očekávání byla opět v popředí funkce *ředitele školy*. Do top 5 se však vůbec poprvé dostaly také *kompetence* a *program*.

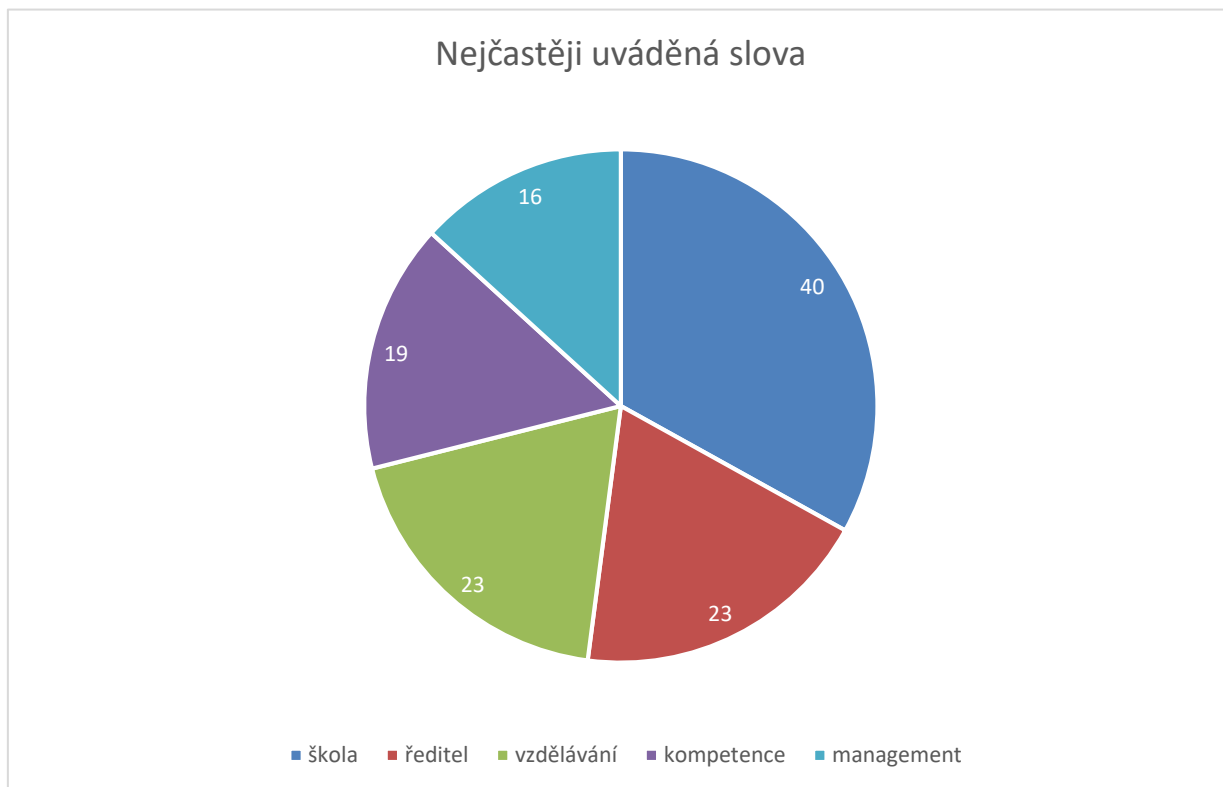
Ukazuje se tedy, že vymezení pravomocí a povinností určitých orgánů, organizací či konkrétních pracovníků má v pracích čím dál tím větší prostor. Otázka kompetenci (ať už primárně či jen jako dílčí část obsahu) se řešila třeba v těchto pracích: „Kompetence zástupce ředitele základní školy“, „Historický vývoj kompetencí řídicích pracovníků (analýza 1855-1900)“, „Rozvoj učitelů a role managementu ZUŠ (v souvislosti s kurikulární reformou)“ či „Řízení škol z pohledu žřizovatele“.

Podobný vzestup v tomto roce možno zaznamenat také s pojmem *program*. V souvislosti se školstvím je logické, že se často jedná o školní vzdělávací program, kterým musí disponovat každé školské zařízení a podle kterých se odvíjí výuka; rámcový vzdělávací program, který je určen pro jednotlivé úrovně vzdělávání; a okrajově i národní vzdělávací program, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Příklady hledejme v pracích jako: „Kurikulární reforma v základním uměleckém vzdělávání“, „Rozvoj učitelů a role managementu ZUŠ (v souvislosti s kurikulární reformou)“ nebo „Kontinuita vzdělávání v mateřských a základních školách ve Středočeském kraji“.

Řešen byl pak třeba i program politických stran, a to konkrétně v diplomové práci: „Komparace vzdělávacích politik hlavních politických stran a vliv těchto politik na tvorbu strategie vzdělávání“. Zde bychom jistojistě mohli najít souvislost s aktuální problematikou vzdělávací politiky. Mimo jiné třeba i proto, že v roce 2014 byla schválena Strategie 2020, jako základní stavební kámen české vzdělávací politiky. O ní mimochodem pojednává diplomová práce „Strategie vzdělávání 2020, výzvy, před nimiž stojí ředitelé škol“.

Co se jednotlivých stupňů vzdělávání týče, v roce 2014 mělo z klíčových slov největší prostor vzdělávání *základní* (nebo základní umělecké).

#### e) Analýza klíčových slov z diplomových prací z roku 2015



Z grafu vyplývá, že nejčastěji uváděné slovo v klíčových slovech byla opět *škola* (40), o druhé až třetí místo se děli *ředitel* (23) a *vzdělávání* (23), na čtvrtém místě jsou *kompetence* (19) a pátém *management* (16). Z dalších slov uvedme ještě *učitel* (13), *řízení* (11), *kvalita* (8), *pedagogický* (8), *profesní* (7), *faktory* (6), *personální* (6), *hodnocení* (5) a *zřizovatelé* (5).

Ve slovních spojení měl nejčetnější zastoupení *ředitel školy* a nově pak také *domy dětí a mládeže* a *střediska volného času*.

## Vyhodnocení:

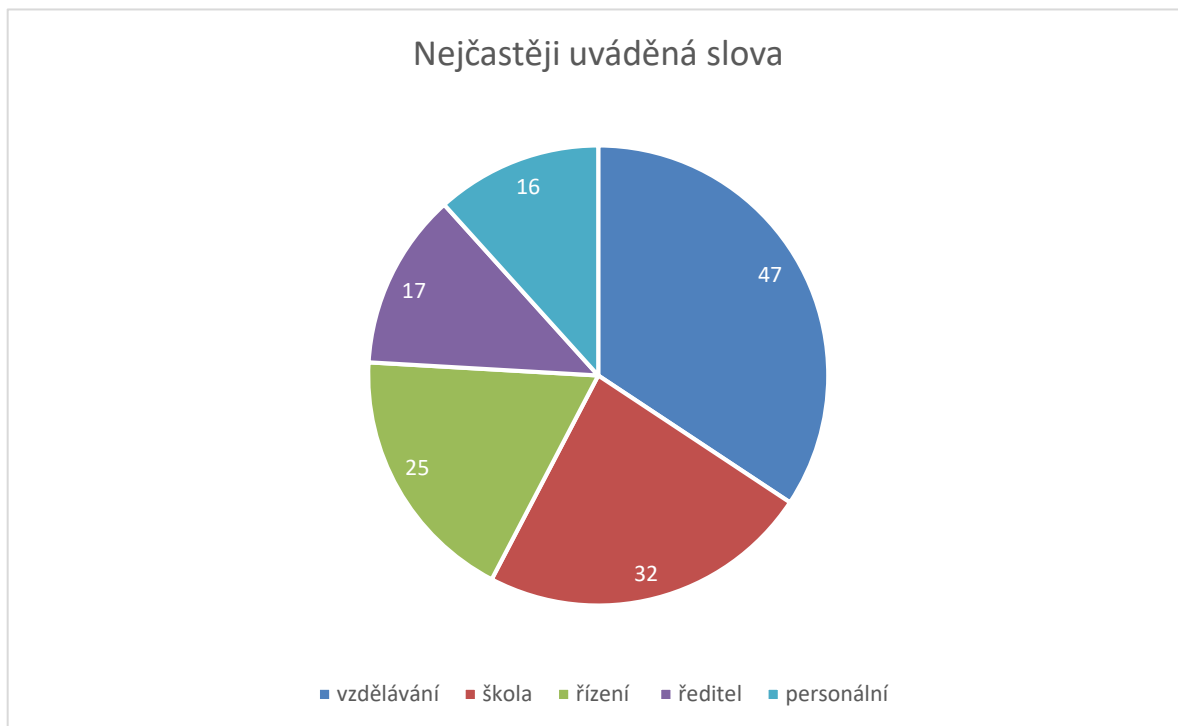
Rok 2015 byl co se do počtu diplomových prací týče vůbec nejsilnější. I v tomto období se však ukázalo, že klíčová slova v diplomových pracích se od předešlých let moc neliší, alespoň teda pokud se jedná o těch v žebříčku nejužívanějších. Není tedy překvapení, že *škola*, *ředitel*, *vzdělávání* a *management* jsou opět vztyčné pojmy, od kterých se odvíjí další řešená problematika.

Nutno nicméně podotknout, že stejně jako v roce 2014 se do top 5 dostaly znovu *kompetence* (zatímco dříve se to dařilo pojmu *řízení*). Jako příklady uvedme: „Komparace kompetenčních modelů ředitelů základních škol na Praze 10“, „Kompetence zástupce ředitele základní školy“ či „Výzkumná kompetence v profesním standardu učitele“.

Větší odlišnosti tedy hledejme opět v pojmech, které jsou dále v pořadí. Z grafu, ukazující nejčastější klíčová slova z diplomových prací roku 2015, lze vyčíst, že vzestup zaznamenala tato slova: *kvalita*, *faktory* a *hodnocení*. Z toho je zřejmé, že školská problematika se v žádném případě neomezuje jen na vnitřní záležitosti, ale autoři se již více zabývají také různými vnějšími vlivy a zabývají se také kvalitou a hodnocením vzdělávání. Diplomové práce „Motivační faktory ovlivňující práci ředitelek mateřských škol“, „Motivační faktory ovlivňují práci ředitele ZUŠ“, „Školský management a efektivita vzdělávání“ či „Hodnocení ředitelů zřizovatelů škol“ budiž toho jasným důkazem.

Z oblasti vzdělávání se pak většího prostoru dočkalo také zájmové vzdělávání, což potvrzuje výskyt *středisek volného času* a *domu dětí a mládeže* ve slovních spojeních.

#### f) Analýza klíčových slov z diplomových prací z roku 2016



Z grafu vyplývá, že v diplomových pracích z roku 2016 se v klíčových slovech nejvíce skloňovalo *vzdělávání* (47). Na druhém místě byla *škola* (32), třetím *řízení* (25), čtvrtým *ředitel* (17) a pátým *personální* (16). Jako další slova uveďme: *práce/pracovníci* (16), *management* (11), *kompetence* (9), *rozvoj* (7), *adaptace* (7) a *kvalita* (7).

Mezi nejčastější slovní spojení se zařadil *ředitel školy*, hned za ním pak *řízení lidských zdrojů*, *personální práce*, *personální činnosti* a *personální řízení*.

#### Vyhodnocení:

V roce 2016 se do top 5 klíčových slov opět vrátilo *řízení*. Nutno však podotknout, že to se děje zejména v důsledku většího výskytu *personální činnosti* a *řízení lidských zdrojů*, které mají početné zastoupení nejen v samotných pojmech, ale i slovních spojeních. K tomu můžeme navíc připočítat i slova jako *adaptace*, *rozvoj* či *práce* nebo *pracovníci*, které s touto tematikou úzce souvisí. Zde je uvedeno několik příkladů diplomových prací: „Vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků v mateřské škole“, „Činitele ovlivňující

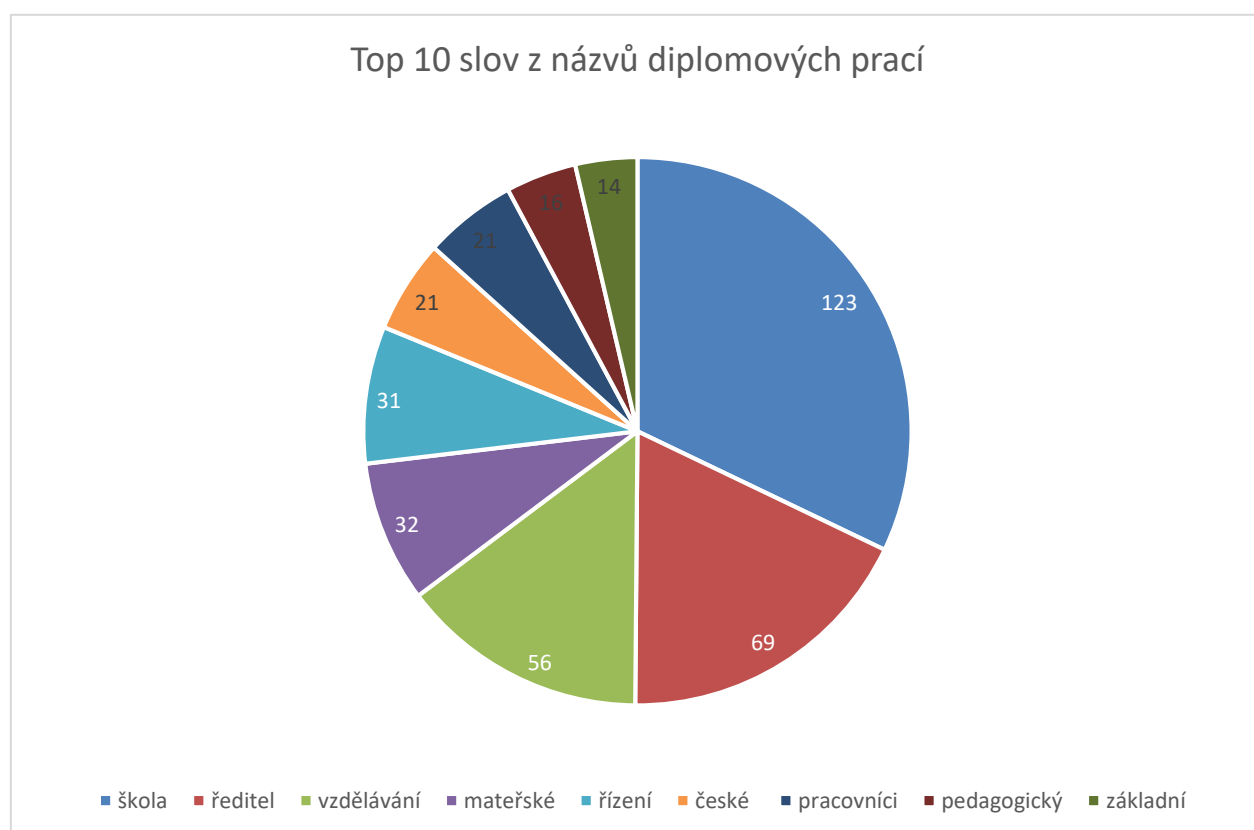
pracovní výkon pedagogických pracovníků středních škol v Příbrami“, „Rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků“, „Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole“ nebo „Adaptace pedagogických pracovníků v mateřských školách“.

#### 4.3.5 Analýza názvů diplomových prací

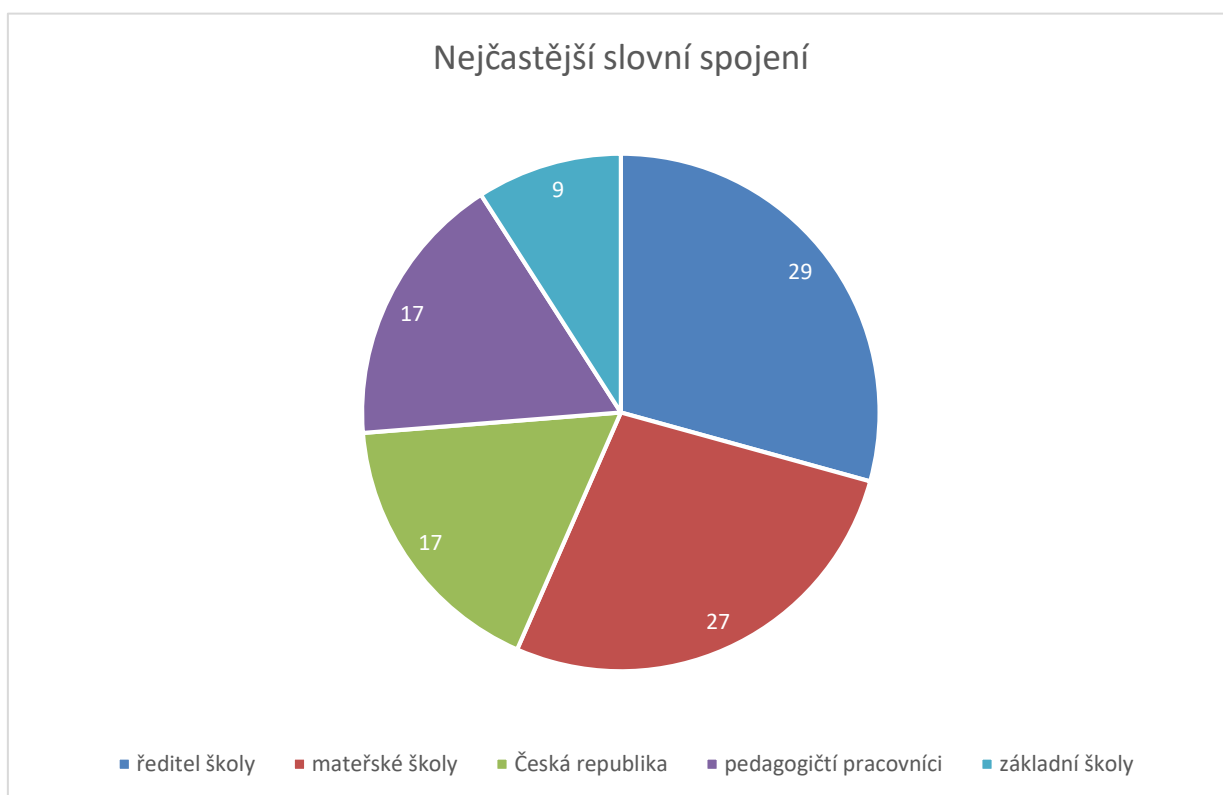
Analýzu názvů diplomových prací oboru Management vzdělávání provedl autor stejným principem, jako tomu bylo u analýzy klíčových slov. Opět se nejprve udělala analýza celého období (2012 - 2016), poté znovu po jednotlivých letech.

Cílem analýzy bylo najít nejčastěji vyskytovaná slova a slovní spojení.

##### b) Analýza názvů všech diplomových prací (2012-2016)



V názvech diplomových prací se nejčastěji objevovalo slovo *škola* (123). Hned po ní následoval *ředitel* (69) a *vzdělávání* (32). Do top 5 se pak dostaly ještě pojmy *mateřské* (32) a *řízení* (31). Desítku nejvyskytovanějších slov uzavírají slova *české* (21), *pracovníci* (21), *pedagogický* (16) a *základní* (14).



V názvech diplomových prací bychom nejčastěji našli slovní spojení *ředitel školy* (29). Zde pro zajímavost ještě lze zmínit, že velkou pozornost si získala postava ředitele mateřské školy (9). Druhé nejčastější slovní spojení jsou *mateřské školy* (27), poté následuje *Česká republika* (17), *pedagogičtí pracovníci* (17) a *základní školy* (9). Mezi další slovní spojení, která se již nevešla na graf patří: *profesní dráha*, *řízení škol*, *hodnocení ředitelů* či *profesní rozvoj*.

## Vyhodnocení:

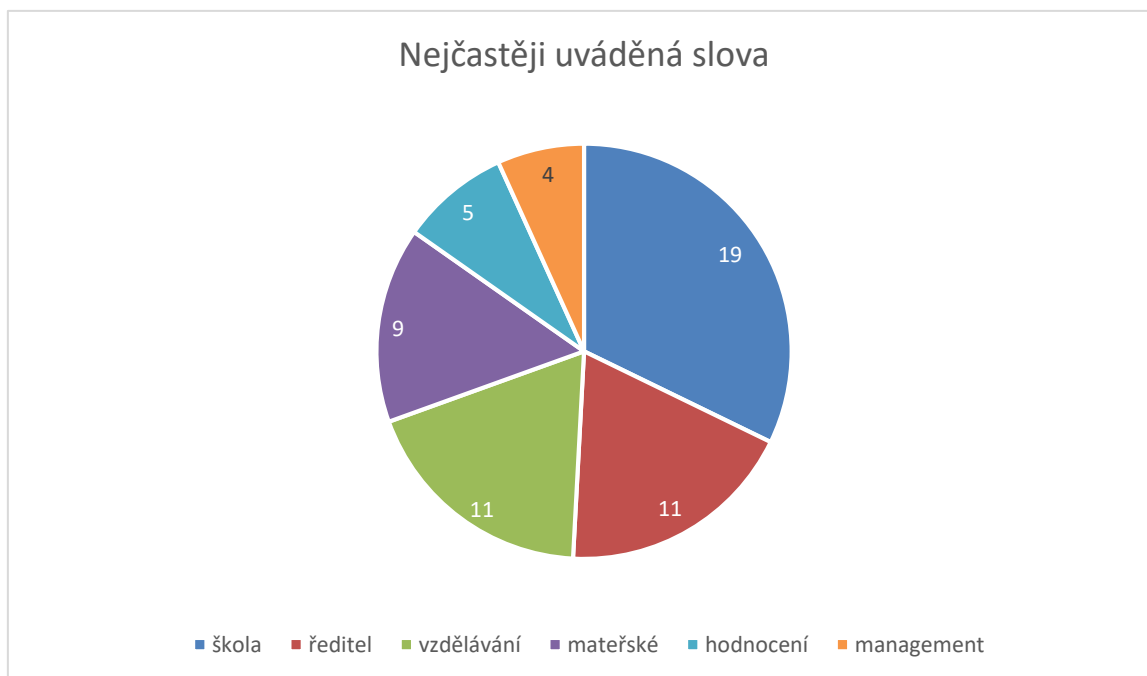
Úvodní analýza názvů diplomových prací potvrzuje, že *škola* a školní prostředí byla nejčastěji probíraným tématem, a to z různých úhlů pohledu. S tím je jistojistě spojena postava ředitele školy, ale i jiní pedagogičtí pracovníci. Zajímavostí pak možná je, že v názvech se doposud používal více pojem *řízení* než *management* (zatímco v klíčových slovech to bylo zhruba ve stejné míře).

Názvy prací nám pak mimo jiné potvrzují i to, že největší pozornost ze stupňů vzdělávání strhává vzdělávání předškolní. *Mateřské školy* se totiž staly námětem mnoha diplomových prací, a to se ukázalo nejen v této analýze, ale i v té předešlé (na klíčová slova). Zmínme ale i přesto ještě vzdělávání základní, které se sice v názvech diplomových prací vyskytovalo v daleko menší míře, ale i tak se mu dostalo většího prostoru než vzdělávání střednímu nebo vysokoškolskému.

Z analýzy je též patrné, že studenti ve svých pracích ve většině případů řešili problematiku ryze *českou*. Nelze nicméně tvrdit, že by zahraničí bylo opomíjeno. Když už se však objevilo, předmětem práce byla většinou komparace s naším prostředím.

Výsledky analýzy všech názvů se nijak extra neliší od analýzy klíčových slov, snad jen na drobné výjimky.

## b) Analýza názvů diplomových prací z roku 2012



Graf ukazuje, že v roce 2012 se v názvech diplomových prací nejčastěji vyskytovalo slovo *škola* (19). Dále to byl potom *ředitel* (11) a *vzdělávání* (11), *mateřské* (9), *hodnocení* (5) a *management* (4).

Ze slovních spojení mají prvenství *mateřské školy*, hned za nimi je *ředitel školy* a *hodnocení ředitelů*.

### Vyhodnocení:

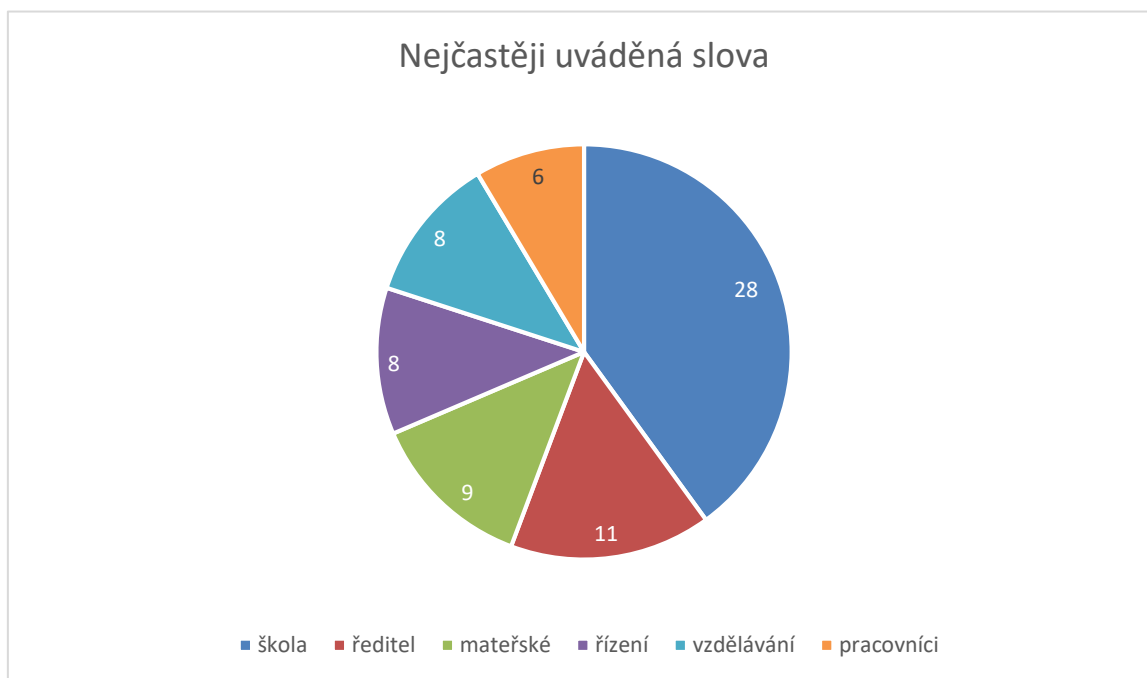
Analýza názvů diplomových prací z roku 2012 se nijak zvlášť od té celkové neliší. Pojmy *škola*, *ředitel* a *vzdělávání* mají jednoznačně nejpočetnější výskyt a už i zde se ukazuje, jakou sílu v zastoupení mají *mateřské školy*, což nám ostatně už ukázala analýza klíčových slov.

Zmíňme snad ještě jen *hodnocení ředitelů*, které se nám z této analýzy ukázalo jako další silné téma. Zpracováno bylo v těchto pracích: „Hodnocení ředitelů základních a



mateřských škol z pohledu obecních zřizovatelů v Plzeňském kraji a stanovení kritérií hodnocení“, „Analýza kritérií hodnocení ředitelů mateřských škol zřizovateli v Pardubickém kraji“ či „Hodnocení ředitelů středisek volného času zřizovatelem“.

### c) Analýza názvů diplomových prací z roku 2013



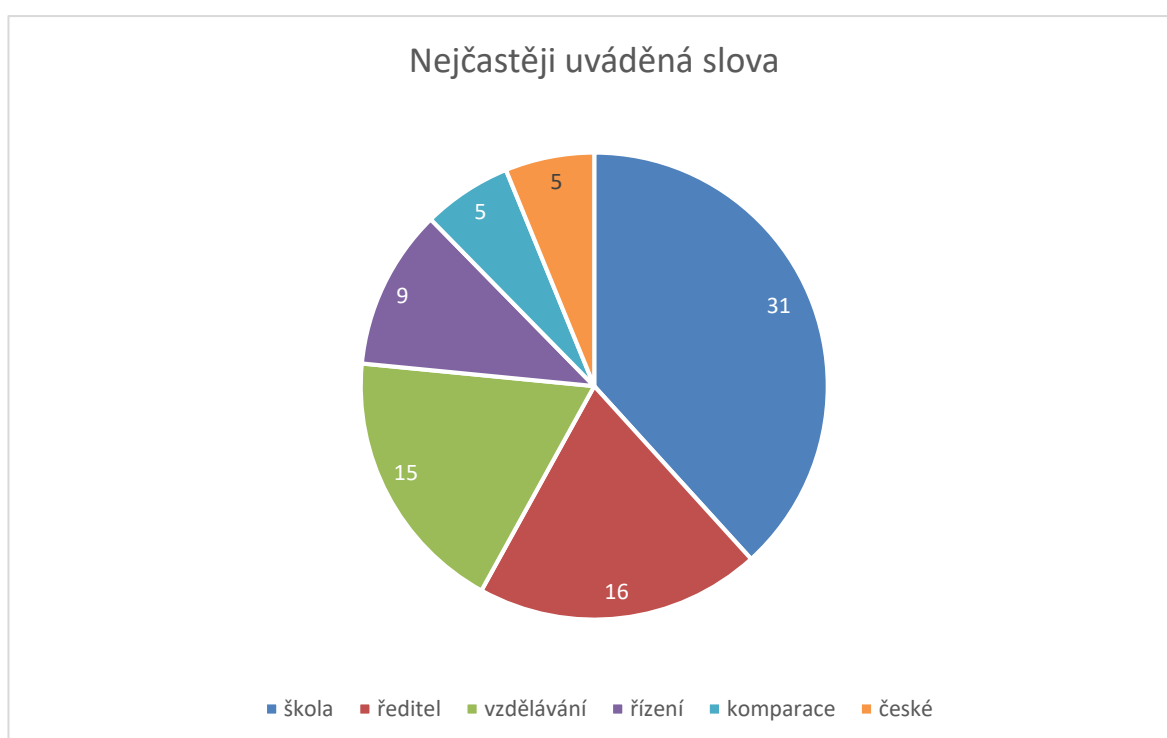
Z grafu je patrné, že i v roce 2013 se v názvech nejčastěji objevovala *škola* (28). Od ní je pak opět větší odstup, nicméně stejně jako v předchozím roce má druhé místo *ředitel* (11). Třetí je pak slovo *mateřské* (9), čtvrtý *řízení* (8) a *vzdělávání* (8) a poté *pracovníci* (6).

Mezi nejčastější slovní spojení v tomto období patří *mateřské školy* (v názvech bychom je našli hned sedmkrát), poté je to *ředitel školy* a hned za ním *pedagogičtí pracovníci*.

### Vyhodnocení:

Analýza názvů z roku 2013 nepřinesla žádné výchyly a víceméně se shoduje i s analýzou klíčových slov z téhož roku. Tento přehled můžeme tedy opět brát jako potvrzení již zjištěných věcí. Velmi důkladně je v pracích probírané téma *školy* a *školství* a s ním i postava *ředitele školy*. Stále více akcentovaným tématem jsou pak také *mateřské školy*.

#### d) Analýza názvů diplomových prací z roku 2014



Z grafu lze vyčíst, že *škola* se v názvech diplomových prací objevila hned 31x. Na druhém místě je pak *ředitel* (16), na třetím *vzdělávání* (15), na čtvrtém *řízení* (9) a na pátém *komparace* (5) a *české* (5).

Ze slovních spojení pak jmenujme *ředitele školy*, *pedagogické pracovníky* a nově i *technologii ve výuce*.

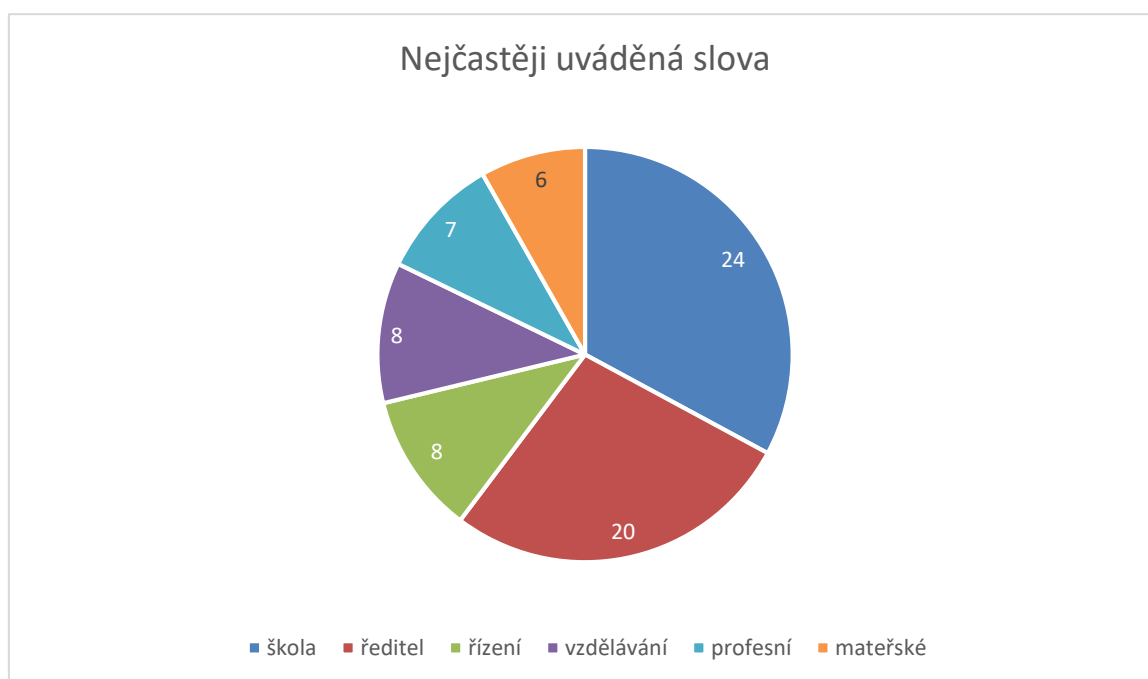
## Vyhodnocení:

Pokud bychom opomenuli doposud nejužívanější pojmy (*ředitel, škola, vzdělávání* apod.), dalo by se tvrdit, že analýza názvů z roku 2014 nám přinesla nové výsledky.

Vůbec poprvé se nám v grafu totiž objevila slova *komparace* a *české*. A ne náhodou! Studenti se opravdu ve svých pracích více než dřív pustili třeba do porovnávání českého a zahraničního prostředí („Další vzdělávání ředitele školy v mezinárodním kontextu – komparace České republiky, Bavorska, Severního Porýní-Vestfálska a Skotska“ nebo „Komparace požadavků na odbornou způsobilost a pracovní náplně ředitelů mateřských škol v České republice a ve Slovenské republice“) nebo porovnávání interního a externího prostředí ve škole („Komparace rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště“).

Souvislost diplomových prací s aktuálními trendy ve vzdělávání nám zde potvrzuje i slovní spojení *technologie ve výuce*. Ta se nám mimochodem ukázala už v analýze klíčových slov z roku 2013.

## e) Analýza názvů diplomových prací z roku 2015



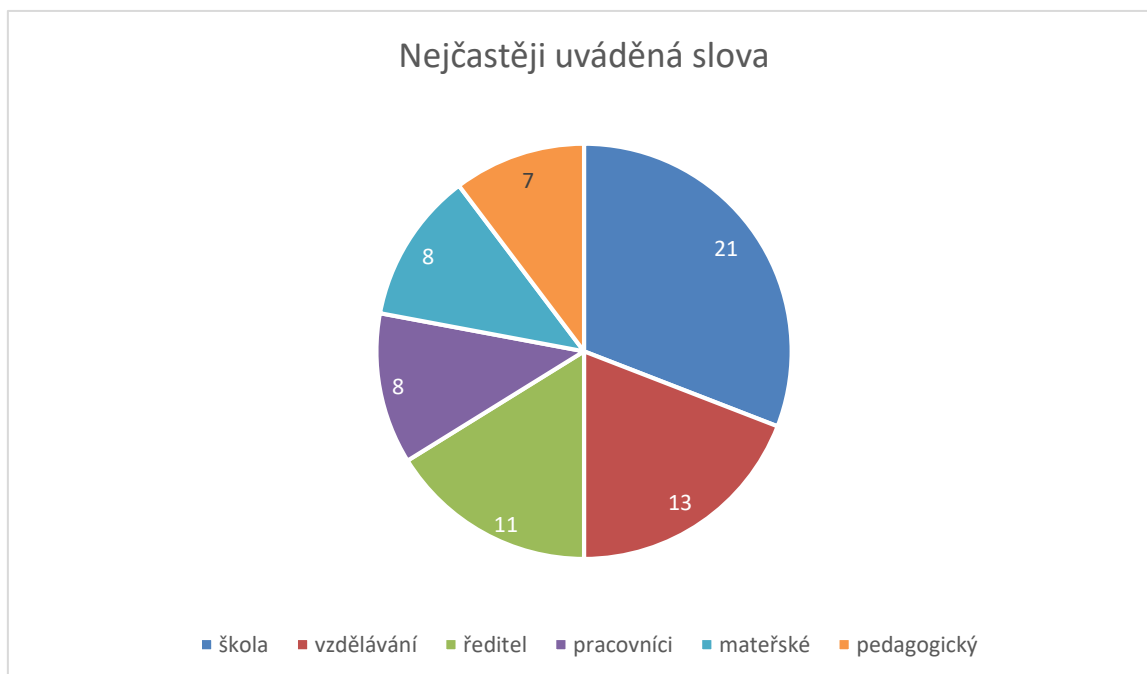
I v roce 2015 má slovo *škola* (24) nejpočetnější zastoupení v názvech diplomových prací. Těsně za ním je *ředitel* (20). S odstupem jsou pak tato slova: *řízení* (8), *vzdělávání* (8), *profesní* (7) a *mateřské* (6).

Slovní spojení ovládly *mateřské školy*, *ředitel školy* a *profesní dráha*.

### Vyhodnocení:

Analýza názvů z roku 2015 nezaznamenala nějaké větší změny. Výjimkou je snad jen *profesní dráha*, která se v tomto roce v tématech objevila v nemalé míře. Diplomové práce „Počáteční fáze profesní dráhy ředitele organizace neformálního vzdělávání“, „Životní příběhy a profesní dráhy ředitelek středních odborných škol“ nebo „Profesní dráhy ředitelek mateřských škol“ budiž důkazem.

### f) Analýza názvů diplomových prací z roku 2016



V posledním roce se do čela nejužívanějších slov dostala znovu tradičně *škola* (21). S odstupem pak na druhém místě figuruje *vzdělávání* (11) a na třetím *ředitel* (11). Čtvrté místo obsadili *pracovníci* (8) a *mateřské* (8) a šesté *pedagogický* (7).

Ve slovních spojeních najdeme nejčastěji *pedagogické pracovníky*, *mateřské školy* a *ředitele školy*.

### **Vyhodnocení:**

Analýza názvů z roku 2016 se podobá analýze všech názvů. *Škola* se vyskytuje téměř v každé druhé diplomové práci, *ředitel* je stěžejní osobou, na kterou je nahlíženo z nejrůznějších hledisek, a ze školských institucí mají znovu největší prostor *mateřské školy*.

Z grafu ještě lze vyčíst, že pozornosti se dočkali i *pedagogičtí pracovníci*, ti se ale vesměs v názvech i klíčových slovech objevovali každý rok poměrně pravidelně ve zhruba stejné míře.

## **4.4 Dotazníkové šetření**

Dotazník, jenž je další důležitou součástí výzkumné části práce, byl vytvořen pro pedagogické pracovníky Centra školského managementu. Osloveno bylo celkem deset zaměstnanců prostřednictvím mailové komunikace. Jako respondent byl osloven vedoucí katedry, docenti i všichni odborní asistenti, kteří se již v minulosti stali vedoucími (nebo oponenty) diplomových prací oboru Management vzdělávání.

Dotazník byl vytvořen přes online dotazník survio.com a je složen z deseti otázek.

### **4.4.1 Odůvodnění jeho použití**

Přestože technika analýzy (popsána výše) je ve výzkumné části pro zjištění hlavních výzkumných cílů stěžejní, dotazník byl zvolen z důvodu ujasnění či možná potvrzení některých zjištěných výsledků. Autor totiž vychází z předpokladu, že pedagogičtí pracovníci katedry si jistý vývoj témat v diplomových pracích uvědomují a možná ho sami ovlivňují.

### **4.4.2 Uskutečnění předvýzkumu**

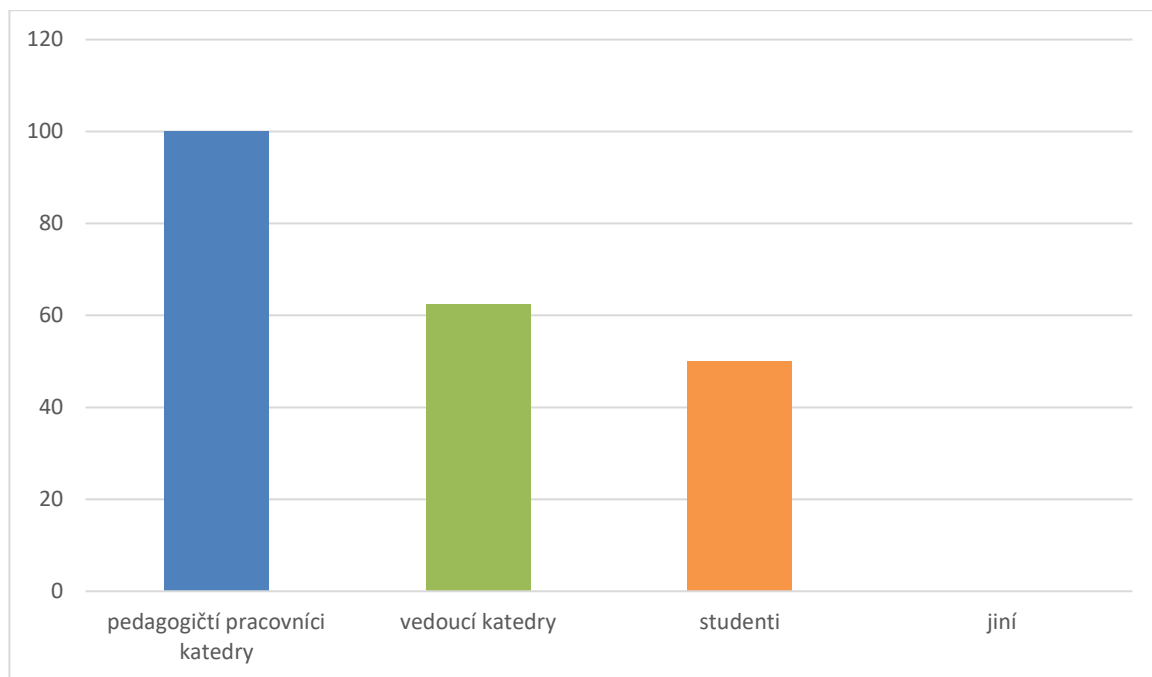
Před odesláním dotazníku byly všechny otázky konzultovány s pracovníky z oblasti školství (či managementu vzdělávání). Konkrétně byla oslovena PaDr. Hana Králová, bývalá ředitelka školského úřadu a bývala pracovnice katedry Centra školského managementu, Jaroslav Jindra, člen správní rady AISIS, a Roman Kuběna, ředitel Domu dětí a mládeže Stod.

Předmětem těchto konzultací byla zejména srozumitelnost, pořadí a správný výběr otázek a jejich správná formulace.

### **4.4.3 Analýza výsledků**

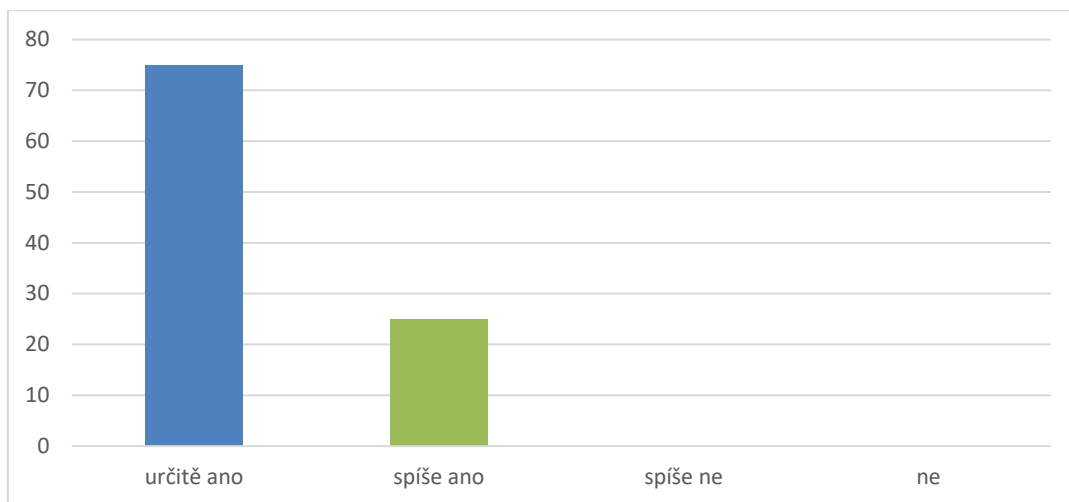
Na dotazník nakonec reagovalo 90 % oslovených respondentů, čili 9 z 10. Jeden z nich však uvedl, že nemůže na otázky odpovědět, protože vede diplomové práce prvním rokem a jeho odpovědi by nebyly relevantní. I tak lze konstatovat, že osm plnohodnotně vyplněných dotazníků je dostatečně množství na to, aby autorovi pomohla při závěrečném vyhodnocování. Všechna čísla uvedena v grafech jsou vyjádřena v procentech.

**Otázka č. 1: Kdo se podílí na výběru témat diplomových prací katedry?**



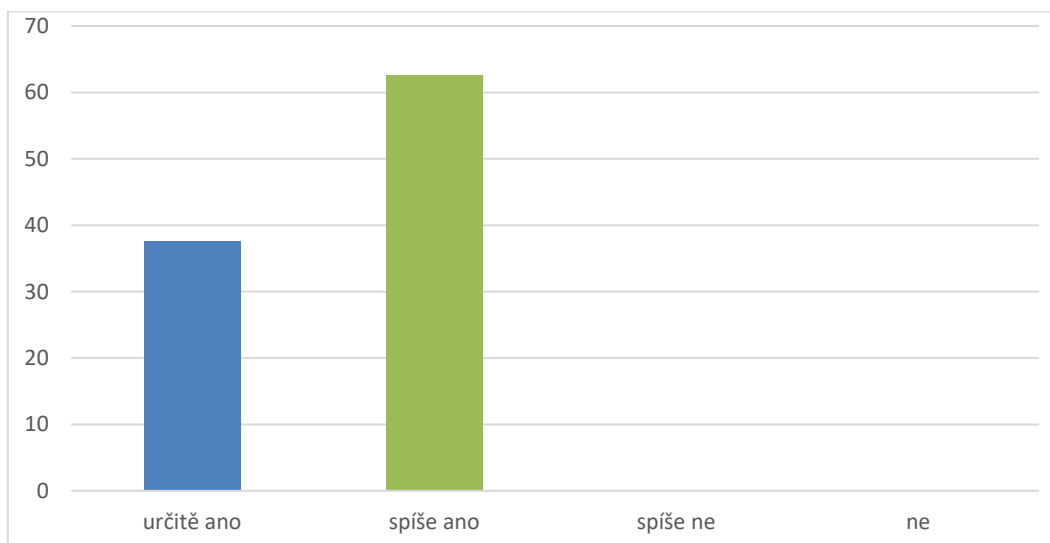
Z grafu vyplývá, že všichni respondenti (8 z 8) se shodují na tom, že na výběru témat diplomových prací katedry se podílí zejména pedagogičtí pracovníci katedry. Více než polovina z nich (6 z 8) pak ve své odpovědi označila osobu vedoucího katedry, někteří (5 z 8) se pak přiklánějí i k té možnosti, že výběr ovlivňují svou aktivitou i samotní studenti. Z grafu je pak také patrné, že do výběru témat už nikdo jiný nezasahuje. Poznamenejme ještě fakt, že dotázaní měli možnost označit více odpovědí.

**Otázka č. 2: Myslíte, že existuje souvislost mezi vybranými tématy diplomové práce a aktuálním děním ve vzdělávání?**



Graf jasně ukazuje, že respondenti souvislost mezi vybranými tématy diplomové práce a aktuálním děním ve vzdělávání vnímají. Většina (6 z 8) si je v tom dokonce zcela jista, ten zbytek (2 z 8) se k tomu spíše přiklání. Obě záporné odpovědi zůstaly bez povšimnutí.

**Otázka č. 3: Domníváte se, že výběr témat je ovlivňován současnou problematikou ve školství?**





Z grafu lze zjistit, že dotázaní jsou si vědomi vlivu současné problematiky ve školství na výběr témat diplomových prací. Většina (5 z 8) odpověděla „spíše ano“, zbytek (3 z 8) označili odpověď „určitě ano“. Zápornou odpověď neoznačil opět nikdo.

**Otázka č. 4: Jaké jiné faktory podle vás ovlivňují stanovení témat diplomových prací?**

**Odpovědi:**

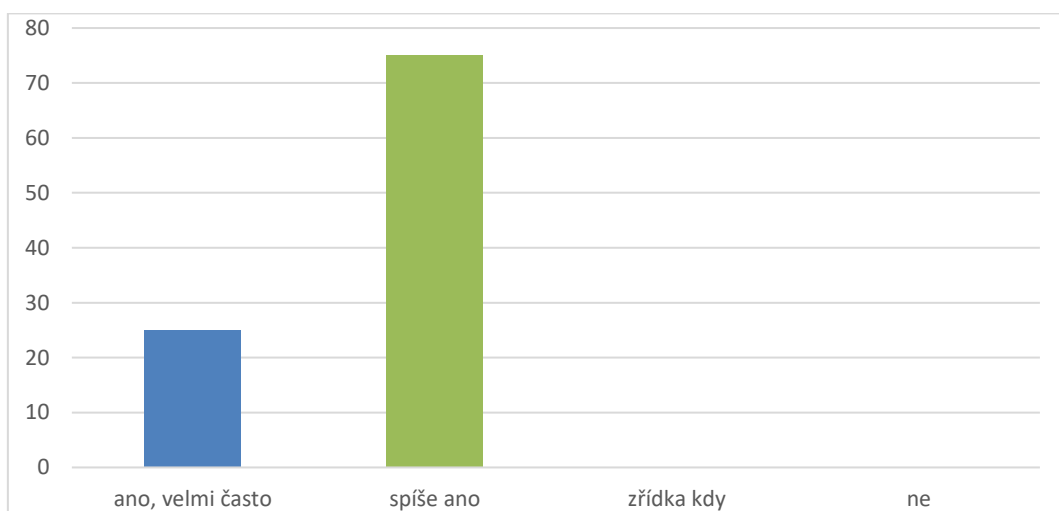
- Zájem o dané téma a možnosti studenta na praktickou část práce
- Odborné zaměření vedoucího práce
- Pravidla Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
- Výzkumné záměry katedry
- Aktivita samotných studentů a jejich odborné zaměření
- Legislativní změny
- Nové mezinárodní trendy
- Odborné zaměření pedagogických pracovníků
- Počet studentů
- Odborné zaměření vedoucího práce a možnosti studentů

Z první otevřené otázky si lze všimnout, že respondenti vnímají i jiné faktory, které stanovení témat diplomových prací katedry ovlivňují. Přestože odpovědi jsou různé, všimnout si můžeme několikrát zmíněného spojení „odborné zaměření“.

Ať už je to odborné zaměření vedoucího práce, odborné zaměření pedagogických pracovníků nebo odborné zaměření studentů, dle odpovědí je to zcela zásadní faktor. Vedle toho stojí jistě za zmínku i aktivita a možnosti samotných studentů nebo třeba i jejich celkový počet.

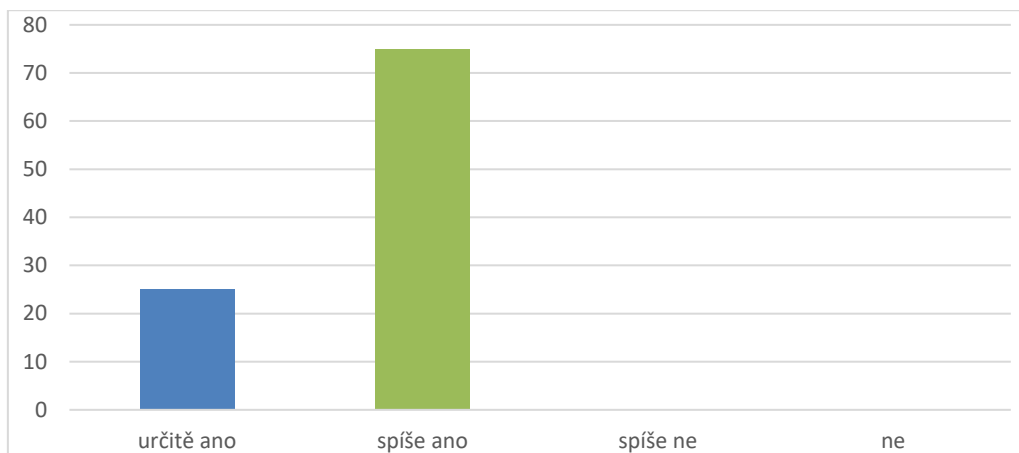
V došlých odpovědích pak můžeme dohledat také nové mezinárodní trendy, legislativní změny, výzkumné záměry katedry či pravidla PeDf UK.

**Otázka č. 5: Směřovali podle vás studenti oboru Management vzdělávání obsahy své diplomové práce ke své profesi?**



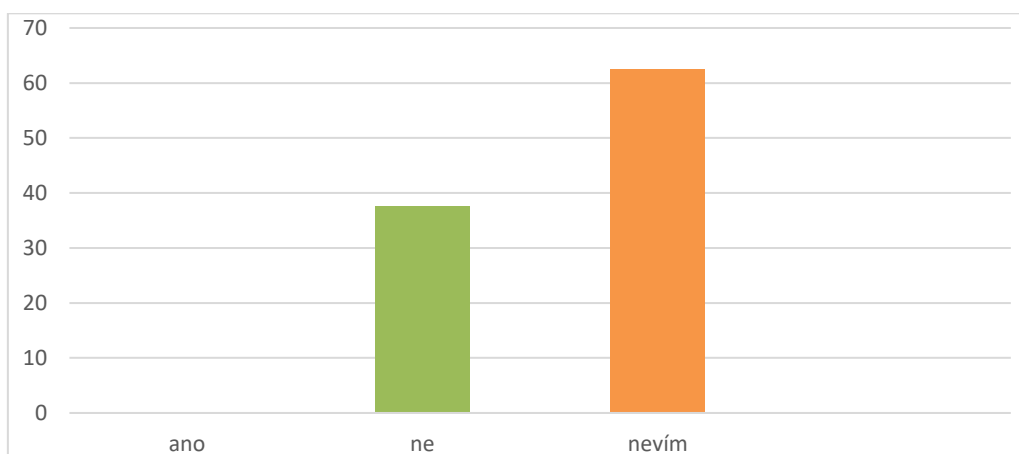
Už v předešlé otázce se nám naznačilo, že studenti (a jejich odborné zaměření) také ovlivňují výslednou podobu a témata diplomových prací. V otázce č. 5 se nám potvrdilo i to, že studenti směřovali obsahy své diplomové práce ke své profesi. Většina dotázaných (6 z 8) se k tomu spíše přiklání, zbytek (2 z 8) si tento jev dokonce uvědomuje ještě víc a podle všeho ho vidají velmi často.

**Otázka č. 6: Přispěly podle dosavadní diplomové práce oboru Management vzdělávání nějakými novými poznatky?**



Všichni respondenti se přiklání k tomu, že diplomové práce přinesly oboru Management vzdělávání nové poznatky. Většina z nich (6 z 8) odpověděla „spíše ano“, zbytek (2 z 8) označil odpověď „určitě ano“. Záporné odpovědi nikdo z respondentů nezaškrtl.

**Otázka č. 7: Byly některé výsledky diplomových prací oboru Management vzdělávání podnětem k legislativním změnám?**



Z grafu vyplývá, že většina respondentů (5 z 8) na otázku odpověď nezná. Ten zbytek (3 z 8) pak odpovídá, že práce se podnětem k legislativním změnám nestaly.

**Otázka č. 8: Je současný systém výběru témat a tvorby diplomových prací podle vás vyhovující?**

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti (8 z 8) totožně, a to, že současný systém je vyhovující.

**Otázka č. 9: Napadají Vás nějaké konkrétní změny v systému výběru a tvorby diplomových prací?**

Poslední otázka byla pro respondenty opět otevřená. A i když jsme se v otázce č. 8 dozvěděli, že systém výběru témat a tvorby diplomových prací je v současné podobě dle dotazujících vyhovující, nějaké konkrétní změny by přesto navrhly. Nutno však poznamenat, že se to týká pouze třech případů. Ostatních pět respondentů uvedlo, že konkrétní změny je nenapadají.

**Odpovědi:**

- Vyšší aktivita studentů
- Spolupodílení se studentů na vymezení tématu diplomové práce
- Rozšíření počtu spolupracovníků vedoucích diplomové práce

#### **4.4.4 Vyhodnocení dotazníku**

To, jakým směrem se témata diplomových prací ubírají, je jednoznačně v kompetenci vedoucího katedry Centra školského managementu, potažmo celého pedagogického týmu.

Z dotazníku je nicméně patrné, že i složení (a možná i počet) studentů a jejich odborné zaměření či profese výslednou podobu diplomových prací také ovlivňují a někteří respondenti by to v budoucnu nejspíše přivítali i ve větší míře.

Do procesu výběru a zadávání témat diplomových prací dle respondentů vstupují ale i další faktory. Zde můžeme jednoznačně říct, že to je jak aktuální situace ve vzdělávání, tak i současná problematika ve školství. Vliv bude mít ale také odborné zaměření vedoucího diplomové práce či možnosti studentů při zpracovávání praktické části.

Zajímavá je také hodnotící část dotazníku. Respondenti se shodují na tom, že diplomové práce jsou pro management ve vzdělávání přínosem, byť se s největší pravděpodobností nestaly třeba podnětem k některých legislativním změnám. Současný systém v zadávání témat a tvorby diplomových prací je však dle nich vyhovující. Z návrhů na změny zmiňme snad jen rozšíření spolupracovníků vedoucích diplomové práce nebo již zmíněnou vyšší aktivitu a podíl studentů.

## 5 Závěr

Cílem této práce bylo zmapování vývoje témat diplomových prací, které byly zadávány a následně zpracovávány studenty oboru Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Autor zjišťoval, jaká problematika se v nich nejčastěji vyskytovala a jaké faktory ovlivňovaly celkový proces zadávání témat a tvorby diplomových prací.

Nejprve nutno říct, že studenti za dobu pěti let zpracovali nejrozumnější témata z mnoha oblastí. Úkolem však bylo najít ta nejvíce opakovaná, věnujme tedy na závěr pozornost hlavně jim.

Z analýzy je jasné patrné, že z počtu 188 diplomových prací se nejsilnějším tématem stala škola a školní prostředí s postavou ředitele (či ředitelky) školy, a to i přesto, že by management vzdělávání měl mít daleko širší záběr než management školský.

To se potvrdilo nejen z analýzy klíčových slov, ale i z analýzy názvů diplomových prací. Vzhledem k tomu, že obor Management vzdělávání se na Univerzitě Karlově těší zájmu zejména ze strany ředitelů škol, je pravděpodobné, že studenti často zpracovávali témata, které jsou jim blízká a ve kterých se sami denně pohybují. To mimo jiné potvrdili i pedagogičtí pracovníci katedry v dotazníku, kde připustili, že studenti svá témata a obsahy směřovali ke své profesi. Své logické zastoupení zde tedy má jak pojem řízení, tak i samotný management. Samotný ředitel školy je poté řešen z různých perspektiv. Kromě náplni jeho funkce lze zmínit různé vnější vlivy (zřizovatelé, hodnocení), jeho profesní dráha a mnoho dalších.

Mezi často probíranými tématy dále patřily i kompetence (opět nejspíš s největší pravděpodobností v souvislosti s ředitelem školy a školním prostředím), ale i jiní pedagogičtí pracovníci. Mezi časté pojmy, se kterými se v diplomových prací pracovalo, dále patří další vzdělávání a celoživotní vzdělávání, která v posledních letech nabírají na významu, a proto mají své místo ve všech důležitých současných strategických vzdělávacích materiálech.

Za zmínku pak také jistě stojí i oblast personalistiky, personálního řízení či řízení lidských zdrojů a pojmy s nimi úzce související (jako hodnocení, motivace, adaptace apod.). V nemalé míře studenty zajímal také školní vzdělávací program (nebo programy ve vzdělávání obecně).

Asi největším překvapením se však staly mateřské školy (a s nimi i postava ředitele mateřské školy), které se v téměř každém roce vyskytly v hned několika diplomových pracích. To, že předškolní vzdělávání bylo opravdu velmi probírané téma, nám ostatně potvrdily obě analýzy (tedy jak analýza klíčových slov, tak analýza názvů). V tomhle ohledu zaostávaly jak střední, tak i vysoké školy. Základní školy už na tom byly sice o něco lépe, stále ale s velkým odstupem za mateřskými školami.

Opět se můžeme ptát, proč zrovna mateřské školy měly v diplomových pracích takový prostor. Příčinu můžeme znovu přičíst složení studentů a jejich profesnímu zaměření (viz dotazník). To by znamenalo, že mnoho studentů oboru Management vzdělávání v době výběru a následnému zpracovávání diplomové práce pracovalo v předškolním vzdělávání, ve většině případů pravděpodobně na pozici ředitele, tudíž tomu přizpůsobili i svá témata a obsahy.

Nutno však podotknout, že ona aktivita a vliv studentů jsou pro vedoucího katedry i pedagogické pracovníky důležitým prvkem. Část z nich by si dokonce přála, aby studenti měli ještě větší možnost zasahovat do diplomových prací. Pozitivní zprávou je poté jistě i to, že zaměstnanci katedry doposud diplomové práce hodnotí jako přínosné a že i systém zadávání témat a tvorby prací je vyhovující.

Zadávání témat a jejich samotné zpracování dodnes ovlivňuje několik faktorů. Souvislost bychom jistě našli s aktuálním děním v oblasti vzdělávání i současnou problematikou ve školství. V některých letech se třeba ukázalo (i když ne ve velkém měřítku), že se diplomové práce snažily reagovat i na současné trendy (jako jsou technologie, e-learning apod.). Podobu diplomových prací také ale v nemalém měřítku určuje nejen odborné zaměření studentů, ale i odborné zaměření vedoucího katedry a celého pedagogického týmu.

Na úplný závěr tedy nutno říct, že analýzy byly ve zjišťování nejčastějších témat v diplomových pracích katedry úspěšné a do jisté míry pomohly autorovi napovědět i jisté souvislosti s aktuálním děním ve vzdělávání. Ty nám byly potvrzeny i v dotazníku, který byl mimo jiné nápomocen i k odhalení všech zásadních vlivů, které vstupují do celého procesu zadávání témat a tvorby diplomových prací.



## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

BUSH, Tony. *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications, 2008. ISBN 978-1412921817.

EGER, Ludvík. *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-244-1415-5.

HAAS EDERSHEIM, Elizabeth. *Management podle Druckera: Odkaz zakladatele moderního managementu*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-181-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUBR, Milan a Joseph PROKOPENKO. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: UP Olomouc, 2009. ISBN 80-244-1415-5.

PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8579-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PITRA, Zbyněk. *Základy managementu*. Praha: Professional Publishing, 2007. ISBN 978-80-86946-33-7.

TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; Univerzita Karlova, 2015. ISBN 9788072908677.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.

VESELÝ, Arnošt a Jaroslav KALOUS. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1260-7.

VESELÝ, Arnošt a Jaroslav KALOUS. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1262-3.

VESELÝ, Arnošt a Jaroslav KALOUS. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 97-880-2461-261-5.

## Ostatní zdroje:

*Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání* [online]. 2002 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

HUFF, Katrin, Mark DREWELL a John NORTH. *Management education for the World* [online]. [cit. 2016-08-16]. ISBN 978-1-78254-762-4. Dostupné z: <http://www.unprme.org/resource-docs/5020ManagementEducationfortheWorld.pdf>

Management vzdělávání. *Univerzita Karlova* [online]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: [https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail\\_obor&id\\_obor=15578](https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=15578)

*Memorandum o celoživotním učení* [online]. 2001 [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

MORKES, František. *K historii českého církevního školství* [online]. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: [http://www.cirkev.cz/Media/ContentItems/20891\\_20891/historie-ccs.doc](http://www.cirkev.cz/Media/ContentItems/20891_20891/historie-ccs.doc)

MŠMT. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015) [online]. Praha 2011, s. 14-15 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvojevzdelavaci-soustavy-1>.

Neformální vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>

Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. *Information journal* [online]. 2010 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

*Repozitář závěrečných prací* [online]. [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: [https://is.cuni.cz/webapps/zzp/search/?lang=cs&tab\\_searchas=basic](https://is.cuni.cz/webapps/zzp/search/?lang=cs&tab_searchas=basic)

Strategie vzdělávací politiky 2020. *MŠMT* [online]. [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

*Tisková zpráva: EDUin poprvé zveřejnil Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2014)* [online]. 2014 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-audit-vzdelavaciho-systemu-v-cr-rizika-a-prilezitosti-2014/>

What is educational management? *Learn.org* [online]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: [http://learn.org/articles/What\\_is\\_Educational\\_Management.html](http://learn.org/articles/What_is_Educational_Management.html)

## **6 Seznam příloh**

Příloha 1 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2012

Příloha 2 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2013

Příloha 3 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2014

Příloha 4 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2015

Příloha 5 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2013

**Příloha 1 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2012**

Poř. číslo	Příjmení	Jméno	Název
1	Adamová	Jitka	Souvislost profesního rozvoje ředitelů škol s fázemi jejich kariérové dráhy (z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol Plzeňského kraje)
2	Bareš	Milan	Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání
3	Brož	René	Strategie vzdělávání v České republice : národní program vzdělávání
4	Gabrielová	Šárka	Kariérní růst a další vzdělávání ředitelů mateřských škol
5	Hamáková	Ludmila	Vysokoškolské vzdělání jako nutný předpoklad odborné kvalifikace učitelek mateřských škol v měnících se podmínkách/požadavcích na předškolní vzdělávání
6	Hejdová	Eva	Celoživotní vzdělávání ředitelů škol a jejich profesní rozvoj
7	Hodničák	Jan	Analýza optimalizace středních škol ve Varnsdorfu
8	Holopírková	Petra	Vývoj školského managementu a jeho vliv na rozvoj školství v Kralovicích
9	Chottová	Miroslava	Hodnocení ředitelů základních škol a mateřských škol z pohledu obecních zřizovatelů v Plzeňském kraji a stanovení kritérií hodnocení
10	Kopárek	Jiří	Management změny ve škole
11	Koppová	Ivana	ICT jako možný nástroj ke vzdělávání v MŠ, využití intranetu k rychlejší komunikaci, řízení MŠ i vlastního DVPP, integrace ICT do prostředí MŠ
12	Krátká	Zdeňka	Funkce školy a školního vzdělávání v současném pojetí
13	Kulhánková	Eva	Management vzdělávání mimořádně nadaných dětí v České republice
14	Lávička	Pavel	Internetový marketing v prostředí regionálního školství České republiky
15	Majerová	Jana	Úroveň a efektivita externí kontroly škol v Libereckém kraji (zaměřeno na kompetence zřizovatelů a vzájemnou spolupráci při provádění kontroly)

16	Marková	Lenka	Analýza kritérií hodnocení ředitelů mateřských škol zřizovateli v Pardubickém kraji
17	Návrátová	Lenka	Standard ředitele školy jako prostředek celoživotního vzdělávání a hodnocení ředitelů škol zřizovatelem
18	Očenášek	Vladimír	Řídící činnosti orgánů zajišťujících společnou část maturitní zkoušky v náběhové fázi v roce 2011
19	Procházková	Jaroslava	Některé možnosti využití koučinku při vedení lidí ve školském prostředí
20	Rakušan	Vít	Google APPS v procesu tvorby ŠVP
21	Rybářík	Ján	Učí se organizace v podmínkách pražských domů dětí a mládeže (kraj Praha)
22	Sedláková	Hana	Problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy
23	Strašáková	Martina	Hodnocení ředitelů středisek volného času zřizovatelem
24	Světlíková	Božena	Komparace dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje krajů České republiky
25	Španielová	Ivana	Ředitel mateřské školy v roli lídra, manažera, vykonavatele
26	Tuška	Pavel	Současný krizový management středních odborných škol - vliv poklesu stavu žáků na středních odborných školách a odborných učilištích v Praze
27	Vlková	Jitka	Komparace termínů řízení a vedení

## Příloha 2 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2013

1	Bartošková	Iva	Rodinné konstelace ředitelů škol
2	Bednaříková	Barbora	Školní uniforma: důvody, diskuze, rozhodnutí
3	Bednářová	Danuše	Výkon manažerských funkcí ze strany obcí vůči zřizovaným školám
4	Bendlová	Ivana	Právní subjektivita mateřské školy a její vliv na řízení školy v historickém srovnání let 1993 - 2013
5	Bezoušková	Eva	Vzdělávací potřeby učitelů v průběhu jejich profesní dráhy
6	Bukovská	Zuzana	Zprávy České školní inspekce jako zdroj informací o porušování právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví žáků ve školách a školských zařízeních
7	Dontová	Jana	Využití metody assessment centre k hodnocení a rozvoji pracovníků ve školství
8	Dvořáková	Jana	Řešení skupinových konfliktů v mateřské škole (z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol Středočeského kraje)
9	Gaydošová	Michaela	Inovace v řízení neformálního vzdělávání
10	Honová	Pavla	Manažerské kompetence řídicích pracovníků mateřských škol v České republice
11	Honsová	Lenka	Rozdíly v řízení soukromých mateřských škol ředitelem cizincem a ředitelem české národnosti
12	Jabůrková	Alena	Firemní mateřské školy (jako aktuální otázka vzdělávací politiky v České republice)
13	Jelínková	Mirka	Kritéria uplatňovaná při výběru ředitele školy v konkurzním řízení
14	Krátká	Zdeňka	Motivace pedagogických pracovníků v mateřských školách
15	KubátováOrtová	Hana	Podpora celoživotního učení a mobility na středních školách v Moravskoslezském kraji
16	Kynčlová	Zlatoše	Řízení změn ve školách pomocí filozofie Kaizen
17	Ladrová	Iva	Moderní didaktické prostředky současnosti v řízení škol a vzdělávání
18	Lokajová	Iva	Ředitel školy v roli projektového manažera
19	Matějovská	Alena	Funkce evaluace a autoevaluace v řídicím procesu škol
20	Matějů	Karel	Analýza dopadu nepříznivého demografického vývoje do středních škol v jednotlivých krajích České republiky a následná opatření zřizovatelů těchto škol



21	Mrázková	Jaroslava	M-learning v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
22	Nováková	Zdenka	Problematika využívání moderních technologií při vedení mateřské školy
23	Poláčková	Ivana	Školství z pohledu inspekčních zpráv
24	Příbylová	Libuše	Postavení a vzdělávání ředitelů škol v historickém kontextu
25	Sajdlová	Stanislava	Řízení rozvoje pedagogických pracovníků na středních odborných školách
26	Sládková	Marie	Vliv řízení školy na její klima se zaměřením na Plzeňský a Jihočeský kraj
27	Srncová	Radana	Zástupce ředitele - možný stupeň k funkci ředitele
28	Šimánková	Jana	Kompetenční modely pedagogů volného času v kraji Praha
29	Škrobánková	Martina	Vzdělávání řídicích pracovníků jako součást odborného růstu ředitelů škol (Sonda do stavu dalšího vzdělávání ředitelů základních škol v rámci Moravskoslezského kraje)
30	Thumsová	Martina	Aktuální problémy uplatňování pracovního práva v základních školách zřizovaných obcemi v České republice se zaměřením na realizace pracovních cest
31	Vašíčková	Miroslava	Identifikace vzdělávacích potřeb ředitelek mateřských škol
32	Vatalová	Jaroslava	Životní dráha ředitele školy

### Příloha 3 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2014

1	Ekonomická gramotnost ředitele školy	<b>Blažková</b>	<b>Vlasta</b>
2	Autoevaluace školy v podmínkách sloučené organizace (předškolní a základní vzdělávání)	<b>Deutschová</b>	<b>Jiřina</b>
3	Financování vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách	<b>Filip</b>	<b>Josef</b>
4	Inovace v řízení neformálního vzdělávání	<b>Gaydošová</b>	<b>Michaela</b>
5	Možnosti rozvíjení spolupráce pedagogických pracovníků na základní umělecké škole	<b>Hajíček</b>	<b>Aleš</b>
6	Žebříčky vysokých škol	<b>Honsová</b>	<b>Pavčina</b>
7	Hodnotící kritéria pro hodnocení ředitelů domů dětí a mládeže	<b>Horváthová</b>	<b>Zdeňka</b>
8	Krizový management ve školství	<b>Hrubčíková</b>	<b>Lenka</b>
9	Kontinuita vzdělávání v mateřských a základních školách ve Středočeském kraji	<b>Chalupová</b>	<b>Jarmila</b>
10	Další vzdělávání ředitele školy v mezinárodním kontextu - komparace České republiky, Bavorska, Severního Porýní-Vestfálska a Skotska	<b>Jícha</b>	<b>Zbyněk</b>
11	Vzdělávání ředitele školy - komparace České republiky, Bavorska a Severního Porýní-Vestfálska	<b>Jícha</b>	<b>Zbyněk</b>
12	Řízení adaptačního procesu dětí předškolního věku při vstupu do základního vzdělávání, možné problémy a jejich prevence	<b>Kapsiová</b>	<b>Ivana</b>

13	Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků	<b>Kindlová</b>	<b>Hana</b>
14	Standard ředitele školy v Holandsku	<b>Krakowitzer</b>	<b>Vojtěch</b>
15	Kompetence zástupce ředitele základní školy	<b>Kreisingerová</b>	<b>Milena</b>
16	Historický vývoj kompetencí řídicích pracovníků škol (analýza 1855 – 1900)	<b>Krupková</b>	<b>Eva</b>
17	Nutnost změny profesní přípravy učitelů	<b>Mleziva</b>	<b>Jan-Michal</b>
18	Školství v tranzici: Srovnání vzdělávací soustavy v Česku, Bosně a Hercegovině, Chorvatsku a Srbsku na počátku 21. století	<b>Mujanović</b>	<b>Mihad</b>
19	Specifika církevních gymnázií v České republice	<b>Pech</b>	<b>Jan</b>
20	Problematika zapojování ICT do vzdělávání pedagogických pracovníků	<b>Polívková</b>	<b>Lucie,</b>
21	Komparace rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště	<b>Přibáňová</b>	<b>Žaneta</b>
22	Postavení a vzdělávání ředitelů škol v historickém kontextu	<b>Příbylová</b>	<b>Libuše</b>
23	Strategické řízení školství – Komparace vzdělávacích politik hlavních politických stran a vliv těchto politik na tvorbu strategie vzdělávání	<b>Schneider</b>	<b>Pavel</b>
24	Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy	<b>Sinkulová</b>	<b>Iveta</b>
25	M-technologie ve výuce a v řízení základních škol v rámci Moravskoslezského kraje	<b>Smutný</b>	<b>Lukáš</b>

26	Vymezení termínu vedení lidí	<b>Spurná</b>	<b>Hana</b>
27	Mediální výuka na českých školách: postoje vedení škol k rozvoji mediální gramotnosti	<b>Stoszková</b>	<b>Šárka</b>
28	Metaanalýza závěrečných prací zabývajících se termínem kompetence	<b>Svobodová</b>	<b>Kateřina</b>
29	Nástroje seberozvoje v kontextu personálního řízení	<b>Svobodová</b>	<b>Kateřina</b>
30	Strategie vzdělávání 2020, výzvy, před nimiž stojí ředitelé škol	<b>Syblíková</b>	<b>Hana</b>
31	Faktory ovlivňující výběr třídního učitele na základní škole	<b>Šalamova</b>	<b>Ildikó</b>
32	Vliv ředitelů škol na vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků	<b>Ševčíková</b>	<b>Eva</b>
33	Řízení škol z pohledu zřizovatele	<b>Šindelářová</b>	<b>Zdena</b>
34	M – technologie ve výuce a v řízení školy	<b>Škop</b>	<b>Jaroslav</b>
35	M – technologie ve výuce a v řízení školy	<b>Škop</b>	<b>Jaroslav</b>
36	Úloha ředitele školy při vzniku a šíření pedagogických inovací či alternativ	<b>Špelda</b>	<b>Marek,</b>
37	Pojetí úspěšnosti ředitele a charakteristika úspěšných ředitelů základních škol na území hlavního města Prahy	<b>Štrobachová</b>	<b>Eva</b>
38	Rozvoj učitelů a role managementu v ZUŠ (v souvislosti s kurikulární reformou)	<b>Tomsová</b>	<b>Hana,</b>

39	Komparace požadavků na odbornou způsobilost a pracovní náplně ředitelů mateřských škol v České republice a ve Slovenské republice	<b>Trčková</b>	<b>Dagmar</b>
40	Kurikulární reforma v základním uměleckém vzdělávání	<b>Vališ</b>	<b>Pavel</b>
41	Nové výzvy pro ředitele středních škol v ČR a ve Francii - Projektový management ve sféře školství	<b>Vaňková</b>	<b>Pavla</b>
42	Podmínky vstupu do funkce ředitele ve vybraných evropských zemích	<b>Vondráčková</b>	<b>Stanislava</b>

#### Příloha 4 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2015

1	152530	Uplatnění koučování v praxi řízení mateřských škol pod jedním zřizovatelem	<b>Benediktová</b>	<b>Karla</b>
2	151711	Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské praxi a na příkladu vybrané školy	<b>Beran</b>	<b>Vít</b>
3	152571	Pojetí úspěšnosti ředitele školy a charakteristiky úspěšných ředitelů škol	<b>Bernasová</b>	<b>Jana</b>
4	114605	Úloha ředitele na cestě k úspěšné škole	<b>Brožová</b>	<b>Věroslava</b>
5	162467	Komparace kompetenčních modelů ředitelů základních škol na Praze 10	<b>Caklová</b>	<b>Karolína</b>
6	152572	Vliv činnosti ČŠI na praxi mateřských škol	<b>Cinková</b>	<b>Ilona</b>
7	151660	Specifické podmínky rozvoje regionálního školství v hlavním městě Praze a ve Středočeském kraji	<b>Dvořák</b>	<b>Pavel</b>
8	151867	Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitelů DDM a SVČ v Pardubickém kraji	<b>Endyšová</b>	<b>Jana</b>
9	166524	Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitelů DDM a SVČ v Pardubickém kraji	<b>Endyšová</b>	<b>Jana</b>
10	152441	Prevence rizika v oblasti výběru pedagogických pracovníků v MŠ	<b>Fišnarová</b>	<b>Monika</b>
11	151797	Reflexe názorů řídicích pracovníků škol na vývoj školského systému v ČR	<b>Francová</b>	<b>Hana</b>
12	151825	Důsledky zvyšování počtu absolventů VŠ v ČR	<b>Fusek</b>	<b>Dalibor</b>
13	114657	Komparace hodnocení zaměstnanců jako personální činnosti ve školství a ziskových organizacích	<b>Galata Hrbková</b>	<b>Aneta</b>

14	152551	Komparace vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů	Hlavačková	Adéla
15	151712	Výběrové řízení na post ředitele školy z pohledu českého učitele a zřizovatele	Jaroš	David
16	148200	SWOT analýza jako nástroj personálního plánování na škole	Junková	Markéta
17	155340	Proměny modelu maturitní zkoušky v České republice	Kabele	Jiří
18	152443	Motivační faktory ovlivňující práci ředitelů ZUŠ	Kadeřábek	Antonín
19	152388	Řízení adaptačního procesu dětí předškolního věku při vstupu do základního vzdělávání, možné problémy a jejich prevence	Kapsiová	Ivana
20	166863	Řízení adaptačního procesu dětí předškolního věku při vstupu do základního vzdělávání, možné problémy a jejich prevence	Kapsiová	Ivana
21	151706	Strategické řízení v organizacích zájmového vzdělávání	Kejzlarová	Helena
22	148206	Marketingové řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání	Kluková	Lucie
23	151866	Počáteční fáze profesní dráhy ředitele organizace neformálního vzdělávání	Kostková	Blanka
24	160179	Kompetence zástupce ředitele základní školy	Kreisingerová	Milena
25	151707	Školský management a efektivita vzdělávání	Kruliš	Petr
26	151865	Životní příběhy a profesní dráhy ředitelek středních odborných škol	Křížová	Jana

27	151826	Kariérový systém pedagogických pracovníků na Slovensku	<b>Liška</b>	<b>Roman</b>
28	148209	Komparace vztahů zřizovatelů a ředitelů základních škol v České a Slovenské republice	<b>Mrzílek</b>	<b>Ondřej</b>
29	151708	Strategické řízení školy v kontextu šestiletého funkčního období	<b>Nešporová</b>	<b>Blanka</b>
30	151822	Řídící struktura vysokých škol	<b>Obergruber</b>	<b>Petr</b>
31	160182	Specifika církevních gymnázií v České republice	<b>Pech</b>	<b>Jan</b>
32	152444	Motivační faktory ovlivňující práci ředitelek mateřských škol	<b>Pokorná</b>	<b>Pavlína</b>
33	152283	Profesní dráhy ředitelek mateřských škol	<b>Stanická</b>	<b>Zdeňka</b>
34	166525	Profesní dráhy ředitelek mateřských škol	<b>Stanická</b>	<b>Zdeňka</b>
35	148375	Kongruence manažerských kompetencí učitele, ředitele školy a podnikového manažera	<b>Šimoňák</b>	<b>Marek</b>
36	151713	Role zřizovatele v rozvoji českého školství	<b>Špringlová</b>	<b>Martina</b>
37	148579	Problematika hodnocení připravenosti studentů a začínajících učitelů na výkon učitelské profese	<b>Štoudek</b>	<b>Martin</b>
38	151715	Proces adaptace začínajících učitelů mateřských škol jako součást řízení školy	<b>Trejtarová</b>	<b>Michaela</b>
39	151759	Využití SWOT analýzy při personálním plánování v DDM a SVČ v Pardubickém kraji	<b>Vacková</b>	<b>Kateřina</b>



40	151831	Analýza přípravy na funkci ředitele ve vybraných zemích OECD	<b>Vaňková</b>	<b>Petra</b>
41	166526	Analýza přípravy na funkci ředitele ve vybraných zemích OECD	<b>Vaňková</b>	<b>Petra</b>
42	152554	Kompetence lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru	<b>Vlasáková</b>	<b>Adéla</b>
43	152662	Výzkumná kompetence v profesním standardu učitele	<b>Vlášková</b>	<b>Dagmar</b>
44	151716	Hodnocení ředitelů škol zřizovateli	<b>Vodrážková</b>	<b>Eva</b>
45	151705	Zavedení, udržování a rozvoj systému managementu kvality ČSN EN ISO 9001:2009 ve vzdělávání	<b>Vojtěch</b>	<b>Petr</b>
46	161535	Profesní autonomie učitelů a ředitelů škol v současné Číně	<b>Wagenknechtová</b>	<b>Radana</b>

## **Příloha 5 – Seznam diplomových prací – rok obhajoby 2016**

1	Mentoring v období profesní adaptace učitelů na středních školách	<b>Andrová</b>	<b>Irena</b>
2	Vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků v mateřské škole	<b>Bártová</b>	<b>Ilona</b>
3	Možnosti uplatnění konceptu celoživotního vzdělávání v pražských základních uměleckých školách	<b>Brejcha</b>	<b>Petr</b>
4	Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání	<b>Dostálková</b>	<b>Dana</b>
5	Sebeřízení ředitele ZUŠ	<b>Egermaierová</b>	<b>Kateřina</b>
6	Vývoj vzdělávacích soustav České a Slovenské republiky po rozdělení Československa v roce 1993	<b>Francová</b>	<b>Lucie</b>
7	Mezifiremní mentoring	<b>Grófová</b>	<b>Martina</b>
8	Kompetence dvojjazyčného asistenta	<b>Hassman</b>	<b>Jaroslav</b>
9	Uplatnění osobnostního zřetele ředitele školy v oblasti vedení lidí	<b>Hassmanová</b>	<b>Lucie</b>
10	Mentoring v mateřské škole jako cesta k učící se organizaci	<b>Havlíková</b>	<b>Dana</b>
11	Výběrové řízení na post ředitele školy z pohledu českého učitele a zřizovatele	<b>Jaroš</b>	<b>David</b>

12	Činitelé ovlivňující pracovní výkon pedagogických pracovníků středních škol v Příbrami	<b>Kotěšovská</b>	<b>Hana</b>
13	Management v preprimárním vzdělávání	<b>Kunická</b>	<b>Václava</b>
14	Vliv masifikace vysokoškolského vzdělání na uplatnění absolventů	<b>Ludvíková</b>	<b>Karolína</b>
15	Aplikace správního řízení v mateřských a základních školách veřejných a neveřejných zřizovatelů	<b>Lukešová</b>	<b>Iveta</b>
16	Sebeřízení jako prostředek pro rozvoj a udržitelnost osobních kompetencí ředitele školy	<b>Macháčková</b>	<b>Pavla</b>
17	Audit vzdělávacího systému České republiky a jeho kritická analýza	<b>Machková</b>	<b>Jana</b>
18	Změny v řízení vzdělávání v ČR na přelomu tisíciletí očima ředitelů tehdejších škol	<b>Mastík</b>	<b>Rudolf</b>
19	Rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků	<b>Medřický</b>	<b>Miloslav</b>
20	Finanční prostředky Evropské unie v českém vzdělávacím systému	<b>Mikulínová</b>	<b>Hana</b>
21	Hlavní vedoucí dětského tábora – pedagog a manažer	<b>Nová</b>	<b>Iveta</b>
22	Podmínky pro aplikaci Dlouhodobého záměru vzdělávání MŠMT v segmentu předškolního vzdělávání ve Středočeském kraji	<b>Novosadová</b>	<b>Irena</b>
23	Vliv činnosti ČŠI na praxi základních škol v Praze	<b>Oftnerová</b>	<b>Marina</b>

24	Vliv Rozsudku D.H. a ostatní proti České republice na změnu školského zákona a školskou praxi	<b>Ondráková</b>	<b>Helena</b>
25	Vliv Rozsudku D.H. a ostatní proti České republice na změnu školského zákona a školskou praxi	<b>Ondráková</b>	<b>Helena</b>
26	Řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole	<b>Rydvalová</b>	<b>Ivana</b>
27	Komparace metod vzdělávání ve školství, vězeňské službě a zdravotnictví	<b>Slánská</b>	<b>Nikola</b>
28	Získávání a výběr pedagogických pracovníků v mateřské škole	<b>Sovová</b>	<b>Iva</b>
29	Současné problémy školního stravování v ČR a vize jeho dalšího vývoje	<b>Strosserová</b>	<b>Alena</b>
30	Podpora začínajících ředitelů mateřských škol od roku 1990 po současnost	<b>Střechová</b>	<b>Jarmila</b>
31	Vzdělávací potřeby ředitelů na různých stupních škol	<b>Svobodová</b>	<b>Dana</b>
32	Analýza financování regionálního školství (škol zřízených krajem, obcí nebo svazkem obcí) dle platných předpisů a dle způsobu navrhovaného MŠMT	<b>Šimonová</b>	<b>Hana</b>
33	Využívání technik sebeřízení při předcházení syndromu vyhoření ředitelů v mateřských školách	<b>Šolcová</b>	<b>Hana</b>
34	Supervize jako způsob podpory ředitele školy	<b>Šrejberová</b>	<b>Michaela</b>
35	Role ředitele v budování kvality školy zapojené do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“	<b>Šuranská</b>	<b>Ivana</b>

36	Nefinanční odměňování pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání	<b>Valtová</b>	<b>Věra</b>
37	Podpora kvality řízení škol a školských zařízení obcemi jako jejich zřizovateli	<b>Vlach</b>	<b>Josef</b>
38	Komplexní evaluace soukromého předškolního zařízení s akreditací MŠMT	<b>Vodová</b>	<b>Veronika</b>
39	Specifické vzdělávací potřeby zrakově postižených pedagogů v rámci dalšího profesního vzdělávání	<b>Vodová</b>	<b>Alena</b>
40	Talent management v kontextu managementu vzdělávání	<b>Zápotocká</b>	<b>Monika</b>
41	Adaptace pedagogických pracovníků v mateřských školách	<b>Zumrová</b>	<b>Jiřina</b>

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				